

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNO FERNANDO MUNIZ**

**ARITMÉTICA, GEOMETRIA E ÁLGEBRA NOS PROGRAMAS  
DE ENSINO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL (1910-1945)**

**POUSO ALEGRE**

**2018**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNO FERNANDO MUNIZ**

**ARITMÉTICA, GEOMETRIA E ÁLGEBRA NOS PROGRAMAS  
DE ENSINO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL (1910-1945)**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa no Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa: Fundamentos da Formação do Profissional Docente e das Práticas Educativas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges

**POUSO ALEGRE**  
**2018**

Muniz, Bruno Fernando. **Aritmética, Geometria e Álgebra nos Programas de Ensino das Escolas Normais no Brasil (1910-1945).** / Bruno Fernando Muniz. Pouso Alegre: 2018.113f

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2018.

Orientadora: Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges

1. Programas de Ensino. 2. Escola Normal. 3. Movimento Escola Nova. 4 Aritmética, Geometria e Álgebra

CDD: 372.7

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37554-210 – Fones: (35) 3422-9231 e 3449-9248

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pois Ele me deu discernimento e sabedoria, sem os quais certamente não teria finalizado esta dissertação.

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, por quem tenho grande consideração e amor, meu infinito agradecimento.

Aos meus amigos, principalmente, Patrícia Moreira, com quem compartilho o cotidiano. Ela ouviu os desesperos e felicidades por que passei no Mestrado em Educação.

Agradeço também à minha orientadora Profa. Dra. Rosimeire Borges, pois ela me proporcionou a concretização desta pesquisa. Foi ela a minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Matemática e agora desta dissertação de Mestrado em Educação, portanto, conhece bem meu jeito de ser e de escrever. Enfim, tenho grande afeto e carinho por esta pessoa especial.

Aos Professores do Mestrado Acadêmico em Educação da Univás que com seus ensinamentos, orientações e amizade, ajudaram-me muito neste período. Vocês também foram referências para mim!

À Érica, minha amiga do Mestrado, pelos momentos, desde o início do curso, em uma parceria forte, única. Compartilhamos muitos conhecimentos juntos. Levarei esta amizade para sempre comigo.

Finalmente, gostaria de agradecer à Universidade do Vale do Sapucaí por abrir as portas para que eu pudesse concluir esta Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Essa instituição proporcionou-me mais que a investigação de conhecimento científico: uma LIÇÃO DE VIDA.

Nenhum ser humano vence sozinho, OBRIGADO A TODOS!

MUNIZ, Bruno Fernando. **Aritmética, Geometria e Álgebra nos Programas de Ensino das Escolas Normais no Brasil (1910-1945)**. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação), Univás, Pouso Alegre, 2018.

## RESUMO

Nos anos 1920, em relação à inovação no setor educacional, no Brasil, ocorreu o início do Movimento da Escola Nova que objetivou a reconstrução da educação nacional. Nesse período, defendia-se um ensino com metodologias que dessem ao aluno liberdade para criar, observar e refletir e que estivessem voltadas à uma ação educacional de ordem social e cultural. A centralidade do ensino passou para o aluno, e o professor seria um facilitador da aprendizagem. As propostas reformistas desse movimento foram difundidas em todas as esferas educacionais, por meio dos programas de ensino, manuais de didática, periódicos pedagógicos e impressos de leitura, dentre outros. Entende-se, assim, que tenham atingido os cursos de formação dos professores primários realizados nas Escolas Normais. Desse modo, buscou-se neste estudo responder a uma questão: como se configuraram os programas da Escola Normal para o ensino de Aritmética, Geometria e Álgebra no período de 1910 a 1945, um momento significativo para a educação brasileira? Para responder a essa questão, este estudo teve por objetivo investigar apropriações das propostas reformistas do Movimento da Escola Nova para o ensino de Aritmética, Geometria e Álgebra, nos programas de ensino da Escola Normal, publicados em diferentes estados brasileiros, no período 1910-1945. Como aportes teórico-metodológicos, recorreu-se aos estudos de Valente (2014), Chervel (1990), Chartier (1991), Goodson (1997), dentre outros. Esta pesquisa permite afirmar que os programas de ensino da Escola Normal analisados, publicados nesse período em estudo nos diferentes estados brasileiros, prescreveram conteúdos de Aritmética, Álgebra e Geometria e sugeriram metodologias de ensino para a formação dos normalistas. São saberes a ensinar e para ensinar matemática que direcionariam a atuação desses futuros professores no curso primário, apropriações das propostas reformistas da Escola Nova.

**Palavras-chave:** Estudo Histórico-comparativo. Programas de Ensino. Escola Normal. Movimento da Escola Ativa.

MUNIZ, Bruno Fernando. **The Arithmetic, Geometry and Algebra in the teaching programs in times of Normal School in Brazil (1910-1945).** Dissertation (Master's Degree in Education), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2017.

### **ABSTRACT**

In the 1920s, in relation to innovation in the educational sector, the New School Movement began in Brazil, aiming at the reconstruction of national education. It was defended a teaching with methodologies that gave the student the freedom to create, observe and reflect and that were directed to an educational action of social and cultural order. The centrality of teaching passed on to the student and the teacher would be a facilitator of learning. The reformist proposals of this movement were disseminated in all spheres of education, through teaching programs, didactic manuals, pedagogical journals and printed reading, among others. It is understood that they have reached the training courses of primary teachers carried out in the Normal Schools. In this way, we tried to answer a question: how were the programs of the Normal School for the teaching of Arithmetic, Geometry and Algebra in the period 1910-1945, a significant moment for Brazilian education? To answer this question, the study referred to, aimed to investigate appropriations of the reform proposals of the New School Movement for the teaching of Arithmetic, Geometry and Algebra, in the teaching programs of the Normal School published in different Brazilian states, in the period 1910-1945. As theoretical-methodological contributions, the studies of Valente (2014), Chervel (1990), Chartier (1991), Goodson (1997), among others. This study admits to affirm that the Normal School teaching programs analyzed, published in this period under study in the different Brazilian states, prescribe Arithmetic, Algebra and Geometry contents and suggested teaching methodologies for the training of normal school students. They are "knowledge to teach" and "knowledge for teach" mathematics that would direct the action of these future teachers in the primary course, appropriations of the reformist proposals of the New School.

**Keywords:** Historical-comparative study. Teaching Programs. Normal School. Active School Movement.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1:</b> Capa do Programa de Ensino da Escola Normal do Sergipe .....                    | 70 |
| <b>Figura 2:</b> Conteúdos de Aritmética do Programa de Ensino da Escola Normal do Sergipe ..... | 70 |
| <b>Figura 3:</b> Capa do Programa de Ensino da Escola Normal de Santa Catarina                   | 74 |
| <b>Figura 4:</b> Plano de Ensino da Escola Normal de Santa Catarina.....                         | 75 |
| <b>Figura 5:</b> Orientações para o Curso Normal.....  | 76 |
| <b>Figura 6:</b> Capa do Programa de Ensino do Paraná.....                                       | 91 |
| <b>Figura 7:</b> Orientações das disciplinas.....  | 92 |
| <b>Figura 8:</b> Orientações de ensino .....   | 92 |



# SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>                                   | <b>16</b>  |
| 2.1 HISTÓRIA COMPARATIVA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO .....                                | 17         |
| 2.2 AS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO ALVO DE ESTUDOS .....                              | 19         |
| 2.3 ENTENDENDO “SABERES A ENSINAR” E “SABERES PARA ENSINAR” .....                    | 23         |
| 2.4 REPRESENTAÇÃO E APROPRIAÇÃO .....  | 25         |
| 2.5 OS CURRÍCULOS PRESCRITOS: PROGRAMAS DE ENSINO .....                              | 29         |
| <b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL .....</b>                 | <b>33</b>  |
| <b>4 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA .....</b>  | <b>44</b>  |
| <b>5 OS PROGRAMAS DE ENSINO ESCOLAS NORAMIS DO BRASIL.....</b>                       | <b>53</b>  |
| 5.1 PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE<br>(1910,1930) ..... | 55         |
| 5.2 PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO PIAUÍ (1911,1922) .....                  | 58         |
| 5.3 OS PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO (1911,1930) .....           | 59         |
| 5.4 OS PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO PARÁ (1912, 1924).....                | 62         |
| 5.5 PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO DISTRITO FEDERAL<br>(1916,1923) .....    | 64         |
| 5.6 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL ESPÍRITO SANTO (1917).....                   | 68         |
| 5.7 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE SERGIPE (1917) .....                      | 70         |
| 5.8 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE SANTA CATARINA (1928) .....               | 75         |
| 5.9 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE MINAS GERAIS (1930) .....                 | 79         |
| 5.10 PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE MATO GROSSO (1931,1940)....             | 84         |
| 5.11 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO AMAZONAS (1932).....                     | 86         |
| 5.12 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO (1934).....                     | 88         |
| 5.13 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ (1942).....                       | 92         |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>95</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>106</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, antes da proclamação da República, foram criadas as Escolas Normais para fins específicos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade (TANURI, 2000). A primeira Escola Normal foi fundada na província do Rio de Janeiro, em Niterói/RJ, no ano de 1835, esta foi a primeira Escola Normal das Américas. A Lei nº 10 de 04 de abril de 1835 foi que organizou e estabeleceu as normas para o ensino normal (MARTINS, 2009).

De acordo com Tanuri (2000, p. 64), após a criação da primeira Escola Normal, outras províncias brasileiras criaram instituições semelhantes:

[...] em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (Moacyr, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (Siqueira, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884) (Canezin & Loureiro, 1994, p. 28-35; Brzezinski, 1987, p. 39); na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885).

As Escolas Normais apresentavam propostas de aprimoramento da formação docente (RIBEIRO, 2001) e como características comuns dessas primeiras escolas: a organização didática do curso extremamente simples, com um ou dois professores para ministrar todas as disciplinas; um curso de dois anos, posteriormente foi se ampliando; o currículo era bastante rudimentar, com nível e conteúdos não além daqueles da escola primária; e uma formação pedagógica também rudimentar limitada a somente uma disciplina de caráter descritivo (TANURI, 2000). De acordo com Martins (2009, p. 174), “as Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes ‘agências’ na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores”.

Este estudo, no âmbito da História da Educação Matemática, tem seu foco nas Escolas Normais brasileiras, especificamente em seus programas de ensino, publicados no período de 1910-1945. No contexto da História da Educação, essa delimitação temporal se justifica por ter sido um período em que o Brasil passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, sendo, portanto, um momento significativo na educação brasileira. Segundo Monarcha (2009, p.19):

Entre 1910 e 1930, décadas que na vida nacional são irremediavelmente polêmicas, em meio à erupção e irrupção dramática de tensões sociais, conflitos militares, impulsos industriais, ideologias modernizadoras, profundas desagregações, recrudescer de desesperos e visões de esperanças desesperançadas, assistia-se à mobilização de vanguardas estéticas, políticas e culturais, cujos protagonistas atraídos pelo magneto do novo auguravam a eminência da passagem apocalíptica para uma Nova Era.

De acordo com palavras de Reis (1994), foi um período de sucessivas reformas educacionais que ocorreram em vários estados brasileiros. Entre elas, a reforma Sampaio Dória aconteceu na década de 1920, em São Paulo e objetivava encontrar uma solução para o analfabetismo. A primeira etapa da escola primária seria obrigatória e gratuita; a Reforma “Carneiro Leão”, no Rio de Janeiro (1922), Carneiro foi reconhecido por meio de suas análises sobre a organização e educação do sistema de ensino; a Reforma Lourenço Filho no Ceará (1923), Lourenço o maior formulador das “bases psicológicas” do movimento escolanovista.

Ocorreu também a Reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1924), Teixeira foi o articulador das “bases filosóficas e políticas da renovação escolar”; a Reforma José Augusto no Rio Grande do Norte (1925), Augusto exercia o mandato de Deputado Federal pelo Rio Grande do Norte e procurou sensibilizar a opinião pública do país em relação à educação; a Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais (1927). Essa reforma educacional objetivou realizar mudanças no ensino primário estadual e nacional; a Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928), Azevedo foi reconhecido na Escola Nova como um dos mentores das “bases sociológicas” e a Reforma

Carneiro Leão<sup>1</sup>., em Pernambuco (1928) (SAVIANI, 2003). De acordo com Souza (2009, p. 182), esse período:

[...] merece atenção especial dos historiadores da educação, tendo em vista os novos padrões de racionalização escolar instituídos e as rupturas e continuidades operadas em relação aos processos pedagógicos, isto é, a forma pela qual as formulações doutrinárias da escola nova foram apropriadas e incorporadas na cultura escolar.

Essas reformas foram embrionárias para um movimento educacional que já estava em vigência internacionalmente: o Movimento da Escola Nova. De acordo com Monarcha (2007), junto à concentração da produção e das massas humanas, em uma sociedade fundamentada no trabalho coletivo, aqueles que acreditavam na Pedologia<sup>2</sup>, confiantes nas ciências da natureza, visavam à expansão da Educação, tendo em mente um melhoramento do homem:

[...] nesse imaginário científico reconstrutor, a escola apareceria como causa primeira da sociedade. Tal fato permite-nos afirmar que, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a cultura psicopedagógica, nomeada vagamente de Educação Nova ou Escola ativa ou ainda Escola Nova, uma cultura assentada na compreensão do entrelaçamento do organismo e meio circundante, armou-se com o rigor epistemológico próprio da ciência analítica, isto é, instrumental de laboratório, observação dos fatos, manejo do método experimental, quantificação e generalização da experiência para, com isso, dar suporte empírico às decisões administrativas e, claro, prever e evitar possíveis comoções sociais (MONARCHA, 2007, p. 26).

Nesse movimento, intentaram compreender a aprendizagem da criança, bem como dar explicações para suas diferenças individuais fundamentados nas bases da Psicologia. Essa proposta reformista tinha como foco a criança e seu interesse, bem como a análise do processo de desenvolvimento infantil, aliando esses conhecimentos em um contexto educacional adaptacionista. Desse modo, a criança passava a ser o objeto de interesse primordial no contexto educacional, e a finalidade da educação a ser a compreensão de suas características, de “seu processo de desenvolvimento, utilizando para isso investigações agora não apenas psicométricas, mas também com foco no

---

<sup>1</sup> Ocorreu a Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro e, com o mesmo nome em Pernambuco seis anos depois, inspirada na Escola Nova, a Reforma Carneiro Leão da educação pernambucana, dada pelo governador Estácio Coimbra em 1928, procurava estabelecer uma educação que atendesse à sociedade devido às suas exigências sociais e econômicas.

<sup>2</sup> Terminologia que se refere ao estudo do desenvolvimento infantil (BARBOSA; SOUZA, 2012).

estudo das influências familiares e contextuais” (BARBOSA; SOUZA, 2012, p.169).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em março de 1932 na imprensa brasileira, foi assinado por 26 signatários:

Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armada Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes (VIDAL, 2013, p.580).

Eles eram educadores e representantes de uma elite política e intelectual e alavancaram esse movimento no Brasil, de acordo com Vidal (2013). Esse manifesto foi aprovado na IV Conferência de Educação, realizada nesse ano, e abarcava uma proposta de reconstrução da educação no Brasil (LEMME, 2005), ou seja, tinha como propósito contribuir para a resolução de problemas que o país enfrentava na educação (ROCHA, 2005).

Esse Manifesto defendeu a implantação, pelo Estado, da escola comum fundamentada nos princípios: “laicidade, gratuidade e obrigatoriedade” e a análise da educação se efetuariá sob o ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico (ARANTES et al, 2012, p. 579). Mas que relação esse movimento educacional tem com a Escola Normal no Brasil, foco deste estudo?

Kulesza (2002) aborda a história do escolanovismo no Brasil, evidenciando que sobressaiu o papel fundamental desempenhado pelas iniciativas tomadas no âmbito das Escolas Normais públicas e explica o porquê. Para essa autora, ao se fazer uma rápida análise das biografias desses pioneiros autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, pode-se verificar que as escolas normais públicas estavam presentes em sua formação e/ou no campo de atuação. Os que mais contribuíram em termos de ideias e de atuação para a elaboração desse documento, que se tornou histórico e essencial, quando se trata do escolanovismo e da educação brasileira, estavam ligados às Escolas Normais.

A começar por Lourenço Filho, como normalista, iniciou em 1912, sua longa convivência com a Escola Normal em Pirassununga. Cecília Meireles

concluiu o curso na Escola Normal “Estácio de Sá”, em 1917. Paschoal Lemme, na década de 1920, diplomou-se normalista, no Rio de Janeiro, mesmo período em que Noemy Marques Silveira concluiu a Escola Normal em São Paulo, como também Fernando de Azevedo. Sampaio Dória e Almeida Junior atuaram como professores de Escola Normal, porém em um período anterior, o mesmo ocorreu com Afrânio Peixoto, Roquette-Pinto, Edgar Sussekind de Mendonça e Venâncio Filho, que foram professores de Escola Normal no Distrito Federal, onde mais tarde atuou Carlos Delgado de Carvalho. Anísio Teixeira, em 1928, começou sua carreira de professor de história e filosofia da educação na Escola Normal da Bahia. Attílio Vivacqua, no Espírito Santo, e Mário Casasanta, em Minas Gerais, foram líderes em seus estados de reformas educacionais focadas em reformulações da formação de professores de acordo com princípios escolanovistas (KULESZA, 2002).

Os movimentos de reforma atingem o curso das disciplinas escolares presentes nos currículos, pois nesses períodos são confiadas à escola novas finalidades. Como criações espontâneas da cultura escolar, as disciplinas, por meio de suas finalidades, não ficam isentas de influência das prescrições do legislativo, da educação, da política e do contexto social de determinada época. (CHERVEL, 1990). Assim, entende-se que investigar a história da disciplina matemática na Escola Normal, nesse período, pode ser de suma importância para a compreensão de como se deu a constituição dos *saberes a ensinar e para ensinar matemática* (VALENTE, 2007) na formação dos futuros professores primários nesse período.

De acordo com Chervel (1990), nessas épocas de reforma, uma grande massa documental é produzida, propiciando vantagens ao historiador

[...] uma dupla documentação, totalmente explícita. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos ainda não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhes são aconselhadas (CHERVEL 1990, p.192).

Nesse rol de documentos, podem-se citar manuais didáticos, legislação educacional, programas de ensino, cadernos escolares, revistas pedagógicas, atas de reuniões que podem ser fontes essenciais para a pesquisa em história da educação, neste estudo, história da educação matemática. Além de

testemunhar as modificações provocadas por esses movimentos e resistências oferecidas. Possibilitam ainda revelar as apropriações que foram feitas das propostas reformistas. Para Chartier (1991, p. 180), a partir dos usos é que são construídas as representações. Para o estudo das representações, o historiador cultural toma por base as apropriações que visam a “[...] uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.

Considerando esses pressupostos e que a Escola Nova tenha influenciado transformações na matemática da Escola Normal no Brasil, emerge uma questão norteadora do presente estudo: como se configuraram os programas de ensino da Escola Normal para o ensino de Aritmética, Geometria e Álgebra no período de 1910 a 1945 e quais as apropriações que os elaboradores desses programas fizeram das propostas reformistas educacionais desse período?

Este estudo se dará pela lente da história cultural com a abordagem histórico-comparativa e tem por objetivo investigar apropriações das propostas reformistas do Movimento da Escola Nova para o ensino de Aritmética, Geometria e Álgebra, por parte dos elaboradores dos programas de ensino da Escola Normal publicados em diferentes estados brasileiros, no período 1910-1945, a saber: São Paulo, Piauí, Pará, Espírito Santo, Distrito Federal, Sergipe, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Amazonas, Maranhão e Paraná.<sup>3</sup>

No estudo histórico comparativo, o pesquisador tem um olhar comparativo entre os acontecimentos históricos. Esse olhar propicia analisar “a questão do trânsito entre culturas, permite que determinados problemas sejam compreendidos para além do que poderiam ser os seus determinantes regionais” (VALENTE, 2009, p. 230). De acordo com Nóvoa (1998), o estudo comparativo pode nortear as ações e os pensamentos educacionais para a compreensão do outro. A comparação na área educacional consiste em uma história de sentidos que as diferentes comunidades conferem às suas ações e que lhes consentem construir e reconstruir o mundo.

---

<sup>3</sup> Endereço eletrônico do repositório: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>

Nessa direção, esta pesquisa pode contribuir para a compreensão de como a Aritmética, Geometria e Álgebra foram postas para as normalistas. Pode ainda revelar as apropriações que foram feitas das propostas reformistas do escolanovismo pelos elaboradores dos programas de ensino para as Escolas Normais no Brasil, em tempos de Escola Nova.

Em sequência a esta Introdução, esta dissertação está dividida em 5 seções. Na seção II, consta um recorte histórico sobre a Escola Normal no Brasil. A seção III apresenta a fundamentação teórico-metodológica que subsidiou a realização deste estudo e as análises dos Programas das Escolas Normais brasileiras no período do escolanovismo. Traz ideias de estudiosos como: Chervel (1990) que trata da história das disciplinas escolares, Chartier (1991) sobre o conceito de representação e apropriação, Valente (2017) sobre os estudos histórico-comparativos, Goodson (1997) que mostra a importância dos estudos dos currículos e Hofstetter e Schneuwly (2017) que estudam os “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar”.

A seção IV aborda o Movimento da Escola Nova que ocorreu em âmbito nacional e internacional e sua abrangência culminando na publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A seção V apresenta uma análise dos Programas de Ensino das Escolas Normais publicados entre 1910 e 1945 em diferentes estados brasileiros.

Por fim, as considerações finais comportam as análises conclusivas em relação ao estudo realizado nos Programas de Ensino das Escolas Normais com base na fundamentação teórica, além de pensar no contexto em que foram publicados quando o Movimento da Escola Nova estava em vigência.



## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Esta investigação pauta-se em teóricos da história da educação e da história comparativa, que se baseiam nas contribuições da história cultural. A prática do historiador, de acordo com Le Goff (1992), sofreu mudanças a partir da criação da revista “Annales d’Histoire Économique et Sociale” em 1929. Para esse autor, os fatos históricos constituem-se de traços e rastros deixados pelo passado no presente. O que sobrevive é uma escolha determinada pelas forças que atuam no desenvolvimento da humanidade e pelos historiadores que estudam o passado. Entretanto, a leitura dos documentos por parte do historiador não deve ser realizada com ideias preconcebidas.

Consiste, pois, em um estudo histórico comparativo, que, de acordo com Valente (2012), é uma especificidade da discussão sobre a pesquisa histórica refletida em caráter global, cabe, portanto, ao historiador imergir no âmago da cultura que pretende compreender para a produção de sua história. Para esse autor, o historiador da cultura deverá buscar o sentido e o significado de elementos que de início aparentam ser apenas dados preliminares.

Conforme já referido, trata-se de um estudo que considera o contexto nacional na direção de comparar programas de ensino de diferentes estados brasileiros, publicados no período de 1910 a 1945, com o intuito de produzir novos conhecimentos acerca das disciplinas de aritmética e geometria da Escola Normal de modo a contribuir para a História da Educação Brasileira.

Estudar sobre as disciplinas escolares que tomaram parte dos ensinos em determinada época tem sido foco de historiadores, visto que sofrem, mesmo que de forma indireta, a influência da sociedade que impõe propósitos de ensino à escola que são denominadas por finalidades de objetivo (CHERVEL, 1990). Tais finalidades de uma disciplina escolar são determinadas por políticas educativas, planos governamentais e determinação dos currículos para certo nível de ensino, os denominados programas de ensino, fontes privilegiadas e essenciais para a realização deste estudo.

Nos estudos comparativos, há um deslocamento de territórios, além disso, os historiadores da educação têm ampliado o conjunto de temas estudados, o que resulta em novos questionamentos e possibilidades de análises. Na articulação de tais indagações, o historiador se fundamenta no

conceito de representação. Para Chartier (1991), o mundo real é representado por diferentes grupos sociais, assim as representações são recebidas e delas fazem uso através da apropriação que podem, neste estudo, evidenciar posições e interesses dos atores do processo educativo. Dessa forma, pode-se pensar

[...] uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p. 19).

Ao investigar as lutas de representação, a história cultural realiza um retorno acerca do social, ao focar a atenção nas estratégias simbólicas que definem posições e relações e que edificam, para cada classe, grupo ou meio, um ser constituído é percebido por sua identidade (CHARTIER, 1991).

Conforme já mencionado, as fontes privilegiadas para este estudo são programas de ensino para a Escola Normal publicados no Brasil no período de 1910-1945. Estudar esses programas pode auxiliar na desconstrução do processo de constituição desses currículos, de modo que possam refletir os interesses e as alternativas inerentes à sua produção. Dessa maneira, é necessário atentar para o mundo social em que foram produzidos, já que o currículo é elaborado de modo a surtir efeito sobre os indivíduos, pois participa de modo contributivo para os processos de inclusão ou exclusão, bem como para legitimar ideias de grupos sociais (GOODSON, 1997).

Nas sessões deste capítulo, será apresentada, de modo mais aprofundado, essa fundamentação teórica que auxiliará na condução desta investigação.

## 2.1 HISTÓRIA COMPARATIVA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

No contexto da História da educação e na concretização de um estudo histórico comparativo, Nunes (2001, p. 58) aponta algumas dificuldades que podem surgir em relação aos aspectos da comparação, entre elas:

[...]a de lidar com uma grande massa de dados primários quase sempre desequilibrados, como registram vários relatos, para os casos

estudados; a necessidade de manusear uma enorme bibliografia secundária construída com diferentes objetivos e posturas teóricas; a de estabelecer, ou não, colaboração com parceiros.

Assim, uma questão pode ser colocada diante da tarefa do historiador nesse tipo de estudo: “Em que sentido e de que forma o novo conhecimento produzido pela comparação afetaria e modificaria o conhecimento já existente?” (NUNES, 2001, p.58). Uma das dificuldades dos historiadores em um estudo histórico comparativo é a compreensão das diferentes culturas. Diante disso, é viável que o historiador se desvincule da origem histórica, de acordo com Detienne (2004, p. 9-10):

Ele seria ligeiramente ridículo caso chegasse a dizer que “só se pode comparar o que é comparável”. Um historiador usa isso sem a menor preocupação. Além do mais, desde a década de 20, do séc. XX, os historiadores mais reputados se regozijam de retomar a fórmula, embora ela proíba a comparação além do círculo estreito do imediatamente “comparável”, um horizonte restrito à opinião dominante de um meio e de um saber garantido de antemão diante do que é incomparável. Nenhum antropólogo recorre a tal provérbio. A fórmula pareceria incongruente até na boca do mais encarniçado defensor de seu “terreno” ou de sua concessão (DETIENNE, 2004, p.9-10).

Nessa mesma direção, Valente (2006) afirma que os historiadores encontram grande dificuldade para a comparação quando se trata de uma produção nacional, pois são forçados a atribuir juízo de valor no comparativismo. Assim, no lugar de efetuar estudos preliminares, em que buscariam elementos a serem comparados em um segundo momento, o ideal é que o historiador construa comparáveis a partir da documentação disponível.

A construção de novos conhecimentos a partir da comparação pode-se dar a partir de dados *a priori* que auxiliem a estimar o que pode ser comparado e o que não será comparável. Assim, é possível refletir que a compreensão de diretrizes e práticas colocadas nos ambientes escolares constitui-se em uma cultura escolar, um início para a realização de estudos comparativos (VALENTE, 2006). Nessa mesma perspectiva, Detienne (2004) afirma que a construção de comparáveis ocorre no campo de exercício e de experimentação, o que significa considerar as sociedades do passado, próximas e distantes e o conjunto das representações culturais dessas sociedades.

Para esse autor, a história comparativa pode auxiliar o historiador a compreender o que está pesquisando no contexto em que os fatos ocorreram. Assim, um estudo histórico comparativo em um programa de pesquisas determina que seja atendida a necessidade de comparar culturas escolares com observações de produção de novos conhecimentos históricos, devendo decorrer a construção de comparáveis.

Assim, o ato de investigar a cultura escolar, de estudar historicamente os processos de sua constituição e desenvolvimento vem se transformando no cerne dos estudos históricos da educação, numa perspectiva que poderíamos denominar “nova história da educação”. Isso leva a considerar que, no âmbito dessa abordagem teórica, os estudos históricos comparativos da educação impõem ao pesquisador a tarefa de comparar culturas: culturas escolares. (VALENTE, 2006, p.24)

Acordado com os pensamentos de Valente (2006), acredita-se que as diferentes formas de apropriação, presentes nas reformas de ensino, podem ser comparáveis importantes a se construir, por exemplo: de que modo diferentes estados brasileiros se apropriaram dos ideários da Escola Nova nos programas para as escolas normais em relação ao ensino de aritmética e geometria em tempos do movimento da Escola Nova?

De que modo diferentes estados brasileiros se apropriaram dos ideários da Escola Nova nos programas para as escolas normais em relação ao ensino de aritmética e geometria no período de 1910 a 1945?

## 2.2 AS DISCIPLINAS ESCOLARES COMO ALVO DE ESTUDOS

A história das disciplinas escolares, conforme já referido, foi tratada por Chervel (1990) que procurou definir esse termo, afirmando tratar-se de um “modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento, da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

De acordo com Chervel (1990), o estudo da história das disciplinas escolares permite o entendimento da cultura produzida pela escola e na escola, uma função relevante na história cultural. Estudar a história das disciplinas escolares pode revelar o lado criativo e original do sistema escolar e mostrar a escola que reflete os objetivos culturais da sociedade em que está inserida.

Assim, as disciplinas são passíveis de atenção, visto que são consideradas ideias originais do sistema escolar que “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Para o estudo da disciplina escolar, o historiador depara-se com um problema, a noção de disciplina quando aplicada ao ensino, pois ainda não foi um objeto de reflexões mais aprofundadas. Sabe-se que os sentidos dados a esse termo não estão de acordo, a não ser sobre a necessidade de disfarçar o uso comum do termo, o qual não é diferenciado de seus “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos” de ensino. Assim sendo, a disciplina constitui-se somente naquilo que se ensina (CHERVEL, 1990).

O termo “disciplina”, pouco depois da Primeira Guerra Mundial, perdeu a força que tinha até então e transformou-se em rubrica que classifica as matérias de ensino. Diante do tempo, mesmo que enfraquecido na linguagem atual, o termo disciplina não deixa de guardar e trazer à língua um valor relevante que vem à tona quando se emprega esse termo (CHERVEL, 1990). Para esse autor, o valor da palavra “disciplina” é forte e está sempre disponível.

Através do termo disciplina, os conteúdos são concebidos como entidades *sui generis*, específicos da sala de aula, independentes, em certa medida, da realidade cultural externa à escola, e com específica organização e eficácia. Para Chervel (1990, p.180), uma disciplina, é “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”.

Ainda segundo Chervel (1990), calcula-se, geralmente, que os conteúdos de ensino são impostos à escola pela sociedade em que está inserida e pela cultura na qual ela se encontra. Para esse autor, ensinam-se na escola as ciências de referência:

Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e , quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latinas da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo (CHERVEL, 1990, p. 184).

O estudo das finalidades do ensino de uma disciplina escolar é dependente, em parte, do estudo da história das disciplinas. Cabe à história das disciplinas escolares identificar, classificar e organizar esses propósitos. As finalidades evoluem em diferentes estágios e em diferentes épocas. De acordo com Chervel (1990), a finalidade religiosa é dar aos educandos uma educação religiosa, a finalidade sociopolítica é ampliar nos educandos o espírito de patriotismo, já as finalidades de ordem psicológica destinam-se a ampliar nos educandos o sentimento de moralidade do que sabem e pensam. Já em âmbito cultural se desenvolve a leitura ou a ortografia. E por fim, as finalidades de socialização do indivíduo diante do silêncio, higiene, entre outros.

Para Chervel (1990), essas finalidades estão conectadas, combinadas entre si, fazendo caracterizar assim, a instrução e a educação. A instrução está vinculada ao saber-fazer, ação explícita; a educação está ligada ao saber, à concepção do espírito, à crítica e à criatividade. O papel da disciplina escolar incide em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. O papel da escola:

[...] não se limita ao exercício das disciplinas escolares. A educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados (CHERVEL, 1990, p. 188).

O objetivo da história das disciplinas é determinar a finalidade das disciplinas. Chervel (1990) interroga as finalidades expostas nos textos oficiais quando, na realidade, novos ensinamentos são colocados nas classes e outros são determinados por lei, não sendo analisados pelas escolas, com o apoio da sociedade. Desse modo, as finalidades reais são aquelas que ocorrem de fato e as finalidades de objetivo são aquelas estabelecidas pela legislação.

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade (CHERVEL, 1990, p. 190).

As reformas de ensino permitem ao historiador se deparar com uma vasta documentação produzida nesses períodos, quando finalidades novas são

confiadas à escola, podendo, assim, comparar uma época com a outra. Para Chervel (1990):

[...] abre-se, imediatamente diante do historiador, a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios etc. (p.188-189).

Chervel (1990) crê que as finalidades do ensino não se encontram todas inscritas nos textos e que o papel do historiador é questionar se as finalidades presentes nos textos são “reais”. Diante disso, é sempre bom frisar que os historiadores das disciplinas procurem diferenciar as finalidades, admitindo que uma determinação oficial, ou decreto, vem para ajustar muitas coisas e eliminar certas práticas. Assim sendo, o historiador não pode:

[...] basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino. Considerar, [...], que as finalidades são “definidas pelo Legislador” significa envolver-se na história das políticas educacionais, não na das disciplinas escolares a definição das finalidades reais da escola passa pela resposta a questão “por que a escola ensina o que ensina?”, e não pela questão a qual muito frequentemente nos apegamos: “que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?” (CHERVEL, 1990, p.190).

Tudo se passa de forma diferente quando são confiadas finalidades novas à escola, ou quando o curso das disciplinas antigas é desarranjado pela evolução das finalidades, em épocas de movimentos educacionais, por exemplo. Para o historiador são períodos privilegiados de produção de uma dupla documentação explícita. De um lado, a conjuntura política ou a renovação do sistema educacional impõe novos objetivos, o que decorre na publicação de declarações circunstanciadas. De outro lado, cada professor é forçado a lançar-se em caminhos ainda não percorridos, ou a experimentar soluções que lhe foram sugeridas. Esse turbilhão de iniciativas permite a reconstrução da natureza das finalidades das disciplinas escolar (CHERVEL, 1990).

O ensino escolar põe em ação as finalidades das disciplinas impostas à escola e provoca uma aculturação específica. Dessa maneira, a história de uma disciplina não deve se ater à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais se constituem apenas em meios para alcançar um fim. Cabe ao historiador uma descrição detalhada das etapas pelas quais passa o ensino de uma disciplina escolar, a evolução das didáticas, as razões das mudanças

ocorridas em seu percurso e a coerência interna dos procedimentos utilizados em seu ensino (CHERVEL, 1990).

No âmbito da história das disciplinas escolares, é preciso considerar as especificidades dos ensinos escolares e, se a história dos conteúdos auxilia de modo essencial na compreensão de como a disciplina foi constituída. Para Chervel (1990), as disciplinas escolares são responsáveis por relacionar os ensinos com as finalidades e resultados produzidos.

Por deixar sua marca em vários níveis de ensino, a disciplina é uma evolução, pois é um dos meios que movimenta a escolarização, ao participar da história das construções escolares, dos professores e das políticas educacionais, intervindo na história cultural da sociedade (CHERVEL, 1990). De acordo com suas finalidades, a disciplina é responsável pela cultura adquirida pelos alunos, pois, em cada período, as redes educacionais produzem uma literatura ampla sobre as escolas e os problemas pedagógicos, como:

[...] relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que hoje podem dar a chave do problema (CHERVEL, 1990, p. 190- 191).

O estudo das finalidades do ensino das disciplinas escolares não pode abstrair os ensinos reais. Ele deve ser conduzido de forma simultânea sobre os dois planos, com base em uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica. As disciplinas escolares são entidades culturais que ultrapassam os muros da escola adentrando na sociedade (CHERVEL, 1990).

Assim, pensar sobre a Aritmética e a Geometria, em tempos de movimento da Escola Nova, pode auxiliar na compreensão de como se deram as apropriações desse movimento nas determinações vindas do legislativo para as Escolas Normais, que formavam as professoras do ensino primário.

### 2.3 ENTENDENDO “SABERES A ENSINAR” E “SABERES PARA ENSINAR”

Os saberes são o núcleo das instituições educacionais e das atribuições dos que nelas atuam, são instrumentos do trabalho de formação e do ensino



(HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017). Em relação à formação de professores, podem-se citar dois tipos de saberes educacionais; os “saberes a ensinar”, que são os objetos do ensino da docência e que possuem referência nas disciplinas científicas e os “saberes para ensinar”, que abordam

[...] saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes *a ensinar* e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha de saberes *a ensinar*, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.). [Grifos dos autores], (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 134).

Em um primeiro momento, o saber pode ser entendido de forma mais ampla, ao abranger o saber literário, o histórico, o matemático e o saber-fazer, dentre outros, o saber escrever e o saber ensinar. De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2017), a seleção dos saberes e sua transformação em saberes a ensinar são resultantes dos processos que modificam os saberes, de modo a tê-los como ensináveis. Desse processo, é possível decorrer a criação de saberes específicos, que são centrais no processo de formação e ensino nas escolas. Os *saberes para ensinar*, por sua vez, constituem-se em saberes multiformes pertencentes ao ofício do professor e são ferramental da docência na formação de seus alunos, mobilizadas na formação do outro, são saberes acerca do objeto do trabalho do ensino e da formação.

Valente (2017b) refere-se às transformações ocorridas historicamente na formação matemática de professores, no Brasil, e aponta que houve uma lapidação de saberes para ensinar matemática no curso primário no final do século XIX quando foram criados os grupos escolares, uma nova organização do ensino primário. Marca, dessa forma, um novo tempo em que o saber para ensinar matemática constituiu-se

[...] como a ciência de formas intuitivas para a docência dos primeiros passos da aritmética e da geometria. Tal saber para ensinar penetra na cultura escolar e deixa-nos marcas até hoje presente nas escolas. “Eu trabalho primeiro no concreto” é expressão comumente utilizada pelos professores que indica a filiação longínqua que esse saber traz desde os tempos, em que se afirma a chamada vaga intuitiva da pedagogia. Ela estabelece que o primeiro conhecimento se dá a partir dos sentidos, da relação dos sentidos com as formas concretas/empíricas da vida cotidiana (VALENTE, 2017b, p. 216).

Com o movimento da Escola Nova, em articulação com saberes pedagógicos, diferentes matérias de ensino e diferentes saberes a ensinar emergiram nos cursos que formavam professores para a escola primária, e dentre esses saberes, os saberes para ensinar cálculo, para ensinar aritmética, trabalhos manuais, geometria e desenho. Para Valente (2017b), a especificidade profissional do docente da escola primária está em direta relação com os saberes para ensinar no decorrer da história, pois são detentores de um saber para ensinar a matemática e as outras matérias de ensino desse curso, com base nas finalidades dessa escola nas diferentes épocas. Com a sistematização desses saberes, Valente (2017a, p. 3) refere-se à existência de uma:

[...] “matemática a ensinar” como um saber advindo do campo matemático, reunindo uma gama de conteúdos que devem ser aprendidos por aqueles que estão em processo de formação. E, neste caso, a depender do nível de ensino, tais conteúdos matemáticos, por exemplo aqueles da escola básica, têm caráter de um saber de cultura geral. Trata-se de uma matemática que deve participar da formação de todo cidadão escolarizado. De outra parte, admitimos a existência da “matemática para ensinar” correspondente a um saber específico, um saber do profissional da docência, uma ferramenta do ofício de ser professor [Grifos do autor].

Essa caracterização dos saberes específicos dos professores poderá consistir em um dos elementos específicos da profissão do professor. Historicamente elaborada em articulação com a matemática a ensinar, a matemática para ensinar tem sido recentemente foco de investigações (VALENTE, 2017a).

Esses conceitos podem auxiliar no entendimento de qual era o foco dos elaboradores dos programas da Escola Normal no período em estudo em relação à matemática nesse curso para os futuros professores primários. Pode permitir compreender como, em cada estado estudado, os programas trouxeram essas rubricas prescritas.

## 2.4 REPRESENTAÇÃO E APROPRIAÇÃO

Deve-se considerar o período de 1910 a 1945 como significativo em relação ao movimento da Escola Nova, utilizar como fontes essenciais os programas de ensino, elaborados nesse período, para Escola Normal pode

auxiliar na compreensão de como se deram as apropriações desse movimento pelos autores dessas prescrições para a sala de aula. Na análise de documentos, é primordial compreender o mundo do texto, visto que na leitura ou na escuta dá-se a construção do sentido, um processo determinado historicamente, diversificando os modos e modelos de ocorrência de acordo com “os tempos, os lugares, as comunidades” (CHARTIER, 1991, p.178). Desse modo, é preciso conhecer o mundo dos leitores ou ouvintes desses programas, buscando indícios de como esses documentos foram recebidos. Para esse estudioso, o objetivo do historiador é descrever a área social “em que circulam um corpus de textos, uma classe de impressos, uma produção, ou uma norma cultural” (CHARTIER, 1991, p.180), pois a importância está em estudar os textos elaborados e como fizeram sentido para as pessoas que receberam esses textos e deles se apropriaram.

O conceito de representação é orientador na História Cultural, consoante o entendimento de Chartier (1990), que caracteriza a realidade em uma organização de padrões sociais comuns em diferentes lugares e tempos. As representações são construções de grupos sociais, não sendo, portanto, uma imagem perfeita do real. Dessa maneira, é necessário estabelecer relação entre os discursos proferidos e a posição de quem os utiliza.

Ao tomar documentos de arquivos como fontes de pesquisa, as representações abrangem uma análise histórica a partir desses registros, devendo considerar, segundo Chartier (1990), que as representações refletem as relações de poder que foram estabelecidas nos grupos sociais que as construíram e:

[...] não são de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. [...] as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social — como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas —, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p, 17).

Nesta investigação, é importante considerar que as propostas reformistas da Escola Nova chegaram e tentaram mudar o que já estava posto na cultura escolar em cada localidade e em todos os níveis de ensino. Elas podem auxiliar na identificação da presença do que Chartier (1990) designa como “luta de representações”, ou seja, como um grupo de elaboradores desses programas tenta impor suas ideias escolanovistas aos professores da Escola Normal, nesse período.

A contribuição da história cultural fundamenta esta análise. Chartier (1991) diz que dessa mudança de territórios promovida pelos historiadores decorrem novos conceitos, análises e questionamentos em seu universo temático. Nesse processo, o pesquisador toma por base o conceito de representação, que tem perspectiva em um mundo real, representado conforme a cultura dos grupos sociais.

Desta forma, pode pensar-se em uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (CHARTIER, 1990, p. 19).

A apropriação pode ser admitida como a prática de transformar produtos culturais, em conformidade com Chartier (1991). Desse modo, o cruzamento da história das práticas sociais com a história das representações pode auxiliar na construção do sentido dos textos escritos nesse período, o que permite um embate entre os dispositivos materiais e formais que permitem que os textos cheguem aos leitores, e os conhecimentos técnicos que podem ser tomados como um recurso primordial para uma história das apropriações.

Ao se olhar por essa lente, uma história que aborde a aritmética e geometria presente nos programas de ensino para as Escolas Normais, publicados em diferentes estados brasileiros, no período de 1910 a 1945, pode auxiliar na compreensão das mudanças realizadas nessas prescrições frente às propostas do Movimento Renovador que estava vigente no Brasil, o escolanovismo. Para Chartier (1991), é fundamental que se estude os objetos culturais relacionados com sua materialidade, visto que não há textos “ora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o

leitor. É preciso que se estudem objetos culturais relacionando-os aos processos de circulação, usos e apropriações. De acordo com Chartier (1991, p.186-187):

[...] a transformação das formas através das quais um texto é proposto autoriza recepções inéditas, logo cria novos públicos e novos usos. Por outro, a partilha dos mesmos bens culturais pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade suscita a busca de novas distinções, capazes de marcar os desvios mantidos.

Considerar como fontes históricas de estudo os programas para a Escola Normal, elaborados e publicados em diferentes estados brasileiros por diferentes grupos sociais, implica envolver as divergências e interesses que foram confrontados em um espaço social que é o seu (CHARTIER, 1990). Assim, a tarefa não é tão simples e envolve admitir que:

[...] cada série de discursos seja compreendida em sua especificidade, ou seja, inscrita em seus lugares (e meios) de produção e suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regularidade que a ordenam e controlam, e interrogada em seus modos de reconhecimento e de veracidade (CHARTIER, 1991, p.187).

O historiador deve estudar o contexto em que as fontes foram produzidas e utilizadas para uma compreensão dos usos que delas foram feitos e sua relação com outros documentos contemporâneos. Conforme já referido este estudo considerou como fontes privilegiadas os programas de ensino para as Escolas Normais, publicados em diferentes estados brasileiros: São Paulo, Piauí, Pará, Espírito Santo, Distrito Federal, Sergipe, Santa Catarina, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Amazonas, Maranhão e Paraná.

De acordo com Valente (2014, p.1),

[...] o desafio de “dialogar com as fontes do outro”, que se coloca para os estudos histórico-comparativos, pode ser enfrentado a partir da criação do repositório de conteúdo digital, sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, tendo por pasta-mestre do projeto a comunidade denominada “História da Educação Matemática”.

O estudo desses documentos está fundamentado em Le Goff (1992), o qual pontua que o historiador necessita analisar os documentos como monumentos, levando em conta, que ao mesmo tempo, todos os registros podem ser verdadeiros ou falsos, por isso é necessário analisá-los considerando suas condições de produção. Os documentos foram

considerados como monumentos e não escaparam às críticas, visto que é um manuscrito,

[...] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno reconhecimento de causa (LE GOFF, 1992, p. 545).

Esse diagnóstico permite à memória recuperá-lo de acordo com o contexto em que foi elaborado e ao historiador reconhecer sua relevância para a ciência. Dessa forma, o historiador deve considerar que

[...] cada problema histórico não corresponde um único tipo de documento especializado para esse uso, pois os documentos não surgem por acaso. A presença dos documentos nos arquivos e bibliotecas depende de causas humanas que devem ser analisadas, e os problemas que surgem em sua transmissão, remetem à vida do passado e permite a recordação perpétua através das gerações (LE GOFF, 1992, p.544).

Vale dizer que esse estudo histórico comparativo será realizado no âmbito da História da Educação Matemática com a análise documental de programas de ensino elaborados para as Escolas Normais, publicados no período de 1910-1945, em diferentes estados brasileiros, especificamente, a parte desses programas dedicada à Aritmética e à Geometria que seriam ensinadas para os normalistas de modo a contribuir para a escrita da História da Educação.

## 2.5 OS CURRÍCULOS PRESCRITOS: PROGRAMAS DE ENSINO

A história do currículo deve auxiliar a enxergar o conhecimento escolar como um artefato histórico e social passível de modificações, não fixado e atemporal. É preciso compreender que a História do Currículo não é a descrição da estruturação do conhecimento escolar em outros tempos, e sim a compreensão de como certa construção social foi trazida até os dias atuais, influenciando as práticas docentes e as concepções relativas ao ensino (GOODSON, 1997).

A análise do currículo não deve estar baseada somente em textos formais, mas sim em dinâmicas relacionais e informais que podem explicar as diversificadas formas de aplicar as determinações legais. Isto posto, deve-se

atentar também à prática. Nesse silêncio, podem-se resgatar as modalidades de concepção e de elaboração do currículo (NÓVOA, 2001).

Nessa direção, não se pode ignorar a relevância de um controle em relação à definição do currículo escrito, que consiste no “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p.20). O estudo do currículo na forma escrita facilita:

[...] a compreensão do modo como as influências e interesses activos intervêm no nível pré-activo. Em segundo lugar, esta compreensão promove o nosso conhecimento relativamente aos valores e objectivos representados na educação e ao modo como a definição pré-activa, não obstante as variações individuais e locais podem fixar parâmetros para a realização e negociação interactivas na sala de aula e na escola (GOODSON, 1997, p.21).

Para esse autor, o estudo das disciplinas escolares e do currículo deve se apoiar em uma abordagem mais ampla, que tenham por relevância examinar a relação existente entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar e fazer uma análise das questões inerentes aos processos escolares e às práticas escolares. Além disso, é essencial explorar, em uma acepção mais ampla, as noções de currículo dando “uma atenção particular ao currículo pré-escolar e primário”. Em vista disso, com a exploração da forma como a disciplina escolar está relacionada com a prática, pode-se compreender a maneira como a educação está estruturada (GOODSON, 1997, p.26).

Contudo, a abrangência do termo currículo é muito mais extensa, profunda e complexa, e o currículo escrito tem sido olhado sob o prisma da perspectiva da construção social. De acordo com Goodson (1997), o fato de o currículo ter sido historicamente tratado como um “dato neutro”, uma seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados na escola, quando utilizado como fonte para estudos históricos, tem seu significado comprometido, pois as mudanças ocorridas nesses documentos tornam difícil o reconhecimento de seus pontos críticos.

Vale salientar que o currículo escrito possui dois significados, o simbólico e o prático, de acordo com palavras de Goodson (1997, p.20):

O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico, mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções

educativas que são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira.

Nessa perspectiva, um estudo que utiliza currículos escritos como fontes essenciais pode oferecer ao pesquisador uma gama de conhecimentos sobre os ensinos, entretanto, é preciso que esse delineamento esteja relacionado com pesquisas já realizadas sobre a educação, com textos produzidos na escola e com a história da pedagogia, visto que a educação se dá em razão da articulação desses elementos vitais. No que se refere ao ensino e ao currículo em particular, podem-se fazer questões como: “Quem fica com o quê? e O que é que eles fazem com isso?” (GOODSON, 1997, p.20). No entanto, não se pode afirmar a existência de uma relação entre o que foi estabelecido pelo currículo escrito e o que foi concretizado na sala de aula. Mas, de acordo com Goodson (1997), o currículo escrito vem fixar, frequentemente, os parâmetros que são importantes para a prática pedagógica dos docentes.

[...] o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de facto, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança. A disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e colectivas (GOODSON, 1997, p.27).

De acordo com esse autor, de modo essencial, é necessário para a compreensão da estabilidade e mudanças curriculares delinear formas de análise de currículos que possam investigar tanto os assuntos internos quanto as relações externas. Trata-se de uma análise que pode ultrapassar a forma internalista de investigar conforme utilizada por maior parte das pesquisas referentes ao currículo (GOODSON, 1997). Para esse estudioso, a disciplina escolar como “sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a acção”. Mas, em si mesma, a disciplina faz parte de uma estrutura mais ampliada que “incorpora e define os objetivos e possibilidades sociais do ensino”. Isso porque a disciplina escolar considerada como conteúdo, prática institucionalizada e forma organizacional integra as práticas de distribuição e de reprodução social (GOODSON, 1997, p. 31). Para esse autor:

A disciplina escolar é, assim, um dos prismas através dos quais



poderemos vislumbrar a estrutura do ensino estatal. Parece, no entanto, um terreno particularmente valioso para a pesquisa, uma vez que a disciplina se situa na intersecção das forças internas e externas que mencionamos: além disso, as acções do Estado em matéria educacional são muitas vezes incaracteristicamente visíveis em alturas de reorganização disciplinar (GOODSON, 1997, p. 32).

Nessa direção, ao investigar como a disciplina Aritmética, Álgebra Geometria foram postas como disciplinas escolares, participando dos discursos legitimadores, pode-se compreender, segundo palavras de Goodson (1997, p.41), “as forças da estabilidade e persistência”, além de tomar como ponto de referência as análises das possíveis apropriações que foram feitas das propostas reformistas do Movimento da Escola Nova nesses programas.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL

No Brasil, em relação à formação dos professores para a escola primária, final do século XIX, dava-se nas Escolas Normais criadas em outras províncias do país, nos anos que se seguiram à criação da primeira na Província do Rio de Janeiro. De acordo com Tanuri (2000, p. 65),

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo.

Esses professores atuavam no ensino primário que se dava, a partir da década de 1890, nos grupos escolares<sup>4</sup>, criados, inicialmente, no Estado de São Paulo, em 1893, como uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas (LAGE, 2017). E a partir dessa década, esse modelo foi disseminado pelos demais estados brasileiros (SAVIANI et al, 2004).

Em 1901, ocorreu no Brasil, a Reforma Eptácio Pessoa, uma reestruturação do ensino que buscou propiciar a concretização dos ideais reformistas de Benjamin Constant: uma adaptação ao início dos anos 1900. Nesse viés, a educação nacional priorizou a formação secundária, com base na consolidação do modelo educacional com estrutura seriada. Até então, o ensino não contava com a frequência obrigatória, pois, na prática, os exames preparatórios é que prevaleciam. Tal proposição contradizia a possibilidade de adquirir conhecimento, com ou sem escola. Dessa forma, ampliou o privilégio da equiparação ao Ginásio Nacionais a qualquer instituição de ensino secundário, estadual, municipal ou particular; e manteve o exame de

---

<sup>4</sup> Os grupos escolares, de acordo com Faria Filho e Vidal (2000, p. 25), refletiam projetos político-educativos, colocando em circulação o modelo das escolas seriadas. Foram apresentados à sociedade como uma ideia que possibilitaria o rompimento com o imperialismo por parte dos republicanos e, assim, apontavam para um futuro em que seria possível um governo harmônico em uma nação ordeira e direcionada ao progresso.

<sup>5</sup> Escola de ensino secundário presente em vários países.

Madureza<sup>6</sup> pela qualidade do ensino (BOMENY, 2010).

No Brasil, nas décadas de 1910 e 1920, em um projeto de natureza cívica, houve uma adesão coletiva a um entusiasmo pela educação, um otimismo pedagógico relacionado ao poder da educação fundamentada nos avanços científicos da Pedagogia, com foco na formação de um homem novo para uma sociedade em mudanças. Nessa direção, foram promovidas, em muitos dos estados brasileiros, reformas educacionais, conforme já referido, algumas de domínio federal, outras, na esfera estadual, o que auxilia na compreensão dessa mobilização ocorrida no setor educativo (BOMENY, 2010).

A Reforma Rivadávia Correia (1911) levou o nome do então Ministro da Justiça e foi realizada por meio do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. Nela foi eliminado o Exame de Madureza e o Estado deixou de fazer qualquer interferência no setor educacional. Essa Reforma ficou marcada na historiografia da educação pelos seus resultados não satisfatórios, o que propiciou o caos na educação nacional marcado pela omissão do Estado na sua condução (BOMENY, 2010).

Em 1915, ocorreu na educação brasileira a Reforma Carlos Maximiliano que estabelecia diversos encaminhamentos, cujos pontos mais relevantes que se evidenciaram foram: expedição de certificados de conclusão do ensino secundário pelo Colégio Pedro II, com reconhecimento do governo federal; reinstituição dos exames preparatórios e eliminação dos privilégios escolares. Essa Reforma promoveu a reoficialização do ensino e restabeleceu a interferência do Estado na educação brasileira (BOMENY, 2010).

Nos anos 1920, surgiram tentativas de desenvolvimento da educação do Brasil, para diminuir o analfabetismo. A sociedade brasileira enfrentava a urbanização que passou a exigir a expansão e melhoria da área educacional. Assim, houve preocupação dos governantes com o aumento de vagas na escola pública e a busca ao atendimento de toda a população em idade escolar, o que provocou um alargamento da formação profissional dos professores nas escolas normais. Tanuri (2000, p. 72) explica esse cenário:

---

<sup>6</sup> Nas décadas em estudo, 1910, 1920, 1930 e 1940 as configurações para ingressar na escola Normal eram diferenciadas. Exame de madureza era o exame no Brasil criado no século XIX, e sua proposta inicial era atender a um público que buscava transpor patamares mais elevados de escolaridade.

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas. A pedagogia que as embasava fundamentava-se principalmente numa psicologia experimental – esta já então libertada dos estritos limites da psicofísica e das medições cefalométricas – preocupada com a aferição da inteligência e das aptidões, ou seja, com os “instrumentos de medida” e com seu valor de prognóstico para a aprendizagem.

Nesse contexto, o que se notava era uma preocupação com a profissionalização docente e a necessidade de formar docentes nas Escolas Normais, em consonância com os princípios morais e científicos (ROMANELLI, 2009). A reforma promovida pela Lei nº 175, de 8/12/1920, veio unificar as escolas normais, por meio da elevação das escolas normais primárias ao nível das escolas normais secundárias elevando, assim, o padrão de ensino nos cursos de formação de professores, o que traduzia uma preocupação de tornar a Escola Normal uma instituição de caráter profissionalizante, que pudesse dar aos normalistas uma formação técnico-pedagógica em um ensino renovado.

A Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo foi assumida por Sampaio Dória em 1920, surgindo debates, devido às reformas, que essa diretoria promoveu. Essa reestruturação educacional recomendou a diminuição da duração do ensino primário para dois anos, reduziu a obrigatoriedade da frequência escolar e criou os 3º e 4º anos do primário (SOUZA, 2009) e promoveu debates em outros estados brasileiros, além de São Paulo, essencialmente em relação às manifestações contrárias à escola alfabetizante de crianças analfabetas. Constrangimentos causados por essa reforma levaram Sampaio Dória a solicitar sua exoneração do cargo em 1921, contudo suas ideias fundamentaram as primeiras reformas educacionais no Brasil (VIDAL, 2013).

No estado do Ceará, nos anos de 1922 e 1923, com a Reforma da Instrução Pública, Lourenço Filho representou a base psicológica do escolanovismo. Ele tinha a responsabilidade de diferenciar o tempo de ensino intuitivo defendido pelos reformistas de São Paulo dos tempos da Escola Nova (VALENTE, 2010). A Escola Nova apoiou-se em um modelo de ensino por meio do qual o aluno adquiriria liberdade para pensar e refletir e as

metodologias de ensino deveriam estar voltadas para uma ação educacional de ordem social e cultural (SILVA, 2009).

Em 1924, Anísio Teixeira foi convidado para ser o diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia e depois Inspetor Geral de Ensino. Nesse estado, liderou a reforma da instrução pública que ocorreu entre 1924 e 1929 e foi inspirada em escolas norte-americanas com base nos conceitos do pedagogo alemão Froebel (OLIVEIRA, 2004). Isso ocorreu em um período em que Anísio Teixeira, em viagem à Europa e aos Estados Unidos, teve a chance de observar diversos sistemas escolares (NUNES, 2000). Em seu livro “Aspectos americanos da educação”, apresentou olhares das viagens fora do país e seu primeiro estudo sobre as ideias de John Dewey<sup>7</sup>, filósofo e educador norte-americano, que defendia que as crianças deveriam estar no centro do processo educativo, e a educação deveria relacionar-se às “suas características próprias e seus interesses e não mais à vontade imposta do educador” (LEMME, 2005, p.167).

Em âmbito federal, o governo de Arthur Bernardes (1922-1926), por meio da Reforma Rocha Vaz, realizada em 1925, estabeleceu um acordo entre a União e os Estados, que tinham por finalidade promover o ensino básico, o que não ocorreu. Essa reforma transformou os estudos fragmentários para os seriados, o que pode ser considerado como meio de evolução da escola secundária brasileira (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 8). Para Bomeny (2010), a Reforma Rocha Vaz

[...] foi a última reforma a afetar o ensino secundário na Primeira República. Suas marcas foram, além da criação da disciplina de educação moral e cívica, a continuidade do Colégio Pedro II e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais. A reforma instituiu juntas examinadoras nos colégios particulares para exames de validade igual aos do Colégio Pedro II ou de estabelecimentos equiparados. Foram abolidos os exames preparatórios parcelados. Em seu lugar, seria instituída a obrigatoriedade de um curso ginasial de seis anos de duração, seriado, e de frequência obrigatória. O intuito do ministro era promover uma seriação mais racional das matérias e organizar o ensino com programas e horários mais convenientes. A frequência a uma série dependeria da aprovação na série anterior. A intenção era realçar o aspecto formativo do ensino secundário, o que foi neutralizado por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso

---

<sup>7</sup> Teórico norte-americano do século XX faleceu em 1952, deixando muitas contribuições educacionais para a Escola Nova. Ele contrapôs o sistema tradicional de educação, trazendo o modelo de ensino-aprendizagem como foco no aluno (PEREIRA et al., 2009).

Nacional. Consequentemente, a reforma não foi totalmente aplicada. Em 1929 ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino

Entre os anos de 1927 e 1928, em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casasanta reformularam o Ensino Primário, o Ensino Normal e o Técnico-Profissional, aumentaram três vezes o número de escolas primárias, fundaram escolas normais e reformaram as antigas, fizeram a revisão de currículos escolares e implementaram a formação de professores (OLIVEIRA, 2004).

Em 1927, Fernando de Azevedo assumiu o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal. A reforma do Distrito Federal liderada por ele citava as mesmas ideias de outras reformas já existentes no Brasil, mas com uma diferença, era direcionada da escola para o trabalho. Essa reestruturação encerrou a série de reformas educacionais que ocorreram no Brasil na década de 1920 (OLIVEIRA, 2004).

Com a revolução ocorrida em 1930, no contexto político, Getúlio Vargas<sup>8</sup> assumiu o poder. Em seu Governo foi dado destaque aos assuntos educacionais em variados setores da sociedade brasileira, visto que, por meio da educação, o caráter moral e a competência profissional dos cidadãos seriam formados, o que poderia determinar o futuro do país (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). Esse governo deu importância aos problemas da educação em diversas ações, como na criação do Ministério da Educação e Cultura, em 1931 (ROCHA, 2005).

De acordo com Borges (2016), nos anos 1930, iniciou-se uma nova fase para a formação de professores no Brasil com a criação dos Institutos de Educação considerados espaços propícios para o desenvolvimento da educação, ensino e pesquisa. Dois institutos de educação se destacaram no Brasil, nessa época: o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira no ano de 1932, e contava com a direção de Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado, no ano de 1933, por Fernando de Azevedo. Para essa autora, foi um período em que, a formação do professor era responsável por sua profissionalização e pela busca de

---

<sup>8</sup> A Era Vargas se divide em: governo provisório (1930 a 1934), governo constitucional (1934 a 1937), Estado Novo (1938 a 1945) e governo democrático (1951 a 1954).

profissionais da educação que atendessem à nova conformação moral e social, acordada aos princípios morais e científicos.

O Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, veio regulamentar a formação dos professores primários, pois a partir desse ano, entrou em cena o exame de admissão<sup>9</sup> que deveria ser prestado pelos alunos que haviam terminado o curso primário e ingressariam no Curso Normal. De caráter obrigatório, esse exame, de acordo com o Art. 18 desse decreto, deveria constituir-se de duas fases: na primeira, o candidato fazia uma prova escrita e na segunda, uma avaliação oral. O resultado desse exame pautava-se na média de todas as notas obtidas nas disciplinas nele abordadas, além disso, era publicada uma lista classificatória, em que constavam os nomes dos candidatos com as respectivas notas e colocação (CIPRIANI, 2006).

Em julho de 1934, no Brasil, uma nova constituição foi aprovada em um período marcado pelo ideário de desenvolvimento industrial, quando poucos resultados foram alcançados em relação à democratização do ensino. Com a intervenção do Estado nos setores da sociedade, na área da Educação, destacou-se o autoritarismo, que tinha grande propagação dos ideais de modernização, centralização e nacionalização. Juntamente com o Ministério de Educação e o Conselho Nacional de Educação, foi concebido o Plano Nacional de Educação com a criação de órgãos que pudessem elaborar uma linha de diretrizes curriculares (MEDINA, 2007).

Em dezembro de 1935, o Ministro da Educação e Saúde Pública assumiu sair da teoria para a prática na preparação do Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição. Esse ato era uma esperança de solução para a educação brasileira (HORTA, 1994). Ainda na educação, o governo brasileiro privilegiava as classes populares urbanas, com base na industrialização impulsionada pelo modelo nacional-desenvolvimentista, a fim de expandir a indústria brasileira (PASINATO, 2013).

Entre 1939 e 1945, no Brasil, o modelo de governo populista foi resultante com da industrialização no país, pois houve a substituição do modelo agrário pelo modelo nacional-desenvolvimentista para a expansão da indústria brasileira (PASINATO, 2013). Mais especificamente, na área da Educação, em

---

<sup>9</sup>O exame de admissão foi realizado no Brasil no decorrer de 40 anos.

1942, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, deu início a reformas em áreas do ensino, denominadas por Leis Orgânicas do Ensino e abarcavam todas as divisões do ensino primário e do médio. A reorganização do ensino primário foi prevista pelo Decreto-lei 8.529 de 02 de janeiro de 1946 que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Primário, já o Decreto-lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946 promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal (ROMANELLI, 2014).

Nos estados brasileiros, os anos de 1930 e 1940 assinalaram um período de disseminação das escolas normais. No ano de 1946, no contexto nacional, o Curso Normal foi dividido em dois ciclos, conforme estabelecido pelo decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946 conhecido por Lei Orgânica do Ensino Normal. O primeiro ciclo correspondia a um ciclo ginásial do curso secundário com a duração de quatro anos. A meta era a formação de regentes para atuação no ensino primário, que era realizado nas Escolas Normais Regionais. Já o segundo, com duração de três anos, correspondia a um ciclo colegial do curso secundário e tinha como propósito a formação de professores para atuarem no nível primário de ensino, este realizava-se nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (SAVIANI, 2006).

A proposta pedagógica desses cursos de formação de professores primários estava direcionada para as metodologias ativas e tinha um currículo fiscalizado pelo governo federal. Em todos os estados brasileiros, o currículo era único e continha a disciplina Prática de Ensino, havia uma autonomia para a adequação do curso à realidade local, podendo se acrescentar ou efetuar desdobramentos nas disciplinas já existentes (PIMENTA, 2006).

No contexto político, após o ano de 1945, o Brasil encontrava-se na fase do período pós Estado-Novo, em que a escola se constituía como base relevante para o ingresso no mercado de trabalho e ascensão social, por essa razão, a educação passou a ser considerada um caminho para o desenvolvimento da sociedade. Em 1946, uma constituição foi promulgada no Brasil, contendo características liberais e democráticas. O Ministro da Educação criou uma comissão de educadores com a missão de propor um projeto de lei da Educação Nacional, o qual foi apresentado em novembro de 1948, no Congresso Nacional (PETRY, 2002).

O artigo 5, inciso XV, alínea d do Cap. I, dessa Constituição, reza que a



União estava encarregada de organizar o Sistema Federal de Ensino e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Em relação ao ensino primário, essa Constituição estabeleceu a obrigatoriedade e duração de quatro anos e a gratuidade nas escolas públicas (PETRY, 2002).

Em conformidade com o decreto-lei 8.530/46, Capítulo II “DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS”, Art. 8º o Curso Normal ficava organizado em três séries anuais e, para as respectivas séries, deveriam ser no mínimo ministradas as seguintes disciplinas:

- Primeira série: Português; Matemática; Física e Química; Anatomia e Fisiologia Humanas; Música e Canto; Desenho e Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos;
- Segunda série: Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Higiene e Educação Sanitária; Metodologia do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos;
- Terceira série: Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação; Higiene e Puericultura; Metodologia do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Prática do Ensino; Educação Física, Recreação e Jogos (BRASIL, 1946).

Entretanto, o Curso Normal poderia também ser realizado em apenas dois anos de estudos intensivos, como estabelecido pelo Art. 9º da lei 8.530/1946, que determinou que, no mínimo, para essas séries, deveriam ser ministradas as seguintes disciplinas:

- Primeira série: Português; Matemática; Biologia Educacional (noções de anatomia e Fisiologia Humana e Higiene); Psicologia Educacional (noções de Psicologia da Criança e Fundamentos Psicológicos da Educação); Metodologia do Ensino Primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos;
- Segunda série: Psicologia Educacional; Fundamentos Sociais da Educação; Puericultura e Educação Sanitária; Metodologia do Ensino primário; Prática de Ensino; Desenho e Artes Aplicadas;

Música e Canto; Educação Física, Recreação e Jogos (BRASIL, 1946).

Consideram-se, nesse documento, procedimentos avaliativos por meio dos quais os alunos do Curso Normal seriam promovidos à série seguinte ou à conclusão desse curso. Constava como obrigatório em cada disciplina: uma nota anual de atividades, uma nota alcançada em prova parcial e notas adquiridas no exame final, anunciadas em escala de zero a cem. Ainda, seria dada a cada aluno uma nota referente ao seu aproveitamento (BRASIL, 1946).

A média aritmética de todas as notas mensais obtidas pelo aluno constituiria sua nota anual. Para todas as disciplinas deveria ser aplicada na primeira quinzena de junho a avaliação parcial, escrita ou prática, abarcando toda a matéria estudada e, na segunda quinzena de novembro, deveriam ser realizadas as provas escritas dos exames finais e, em dezembro, as provas orais e práticas. O aluno que obtivesse, em cada disciplina, no mínimo cinco (5), como nota final, estaria promovido. Entretanto, poder-se-ia realizar, em fevereiro, o exame de segunda época, caso se ficasse em dependência de uma ou duas disciplinas (BRASIL, 1946).

Esse decreto-lei 8.530/1946 também prescrevia a obrigatoriedade dos estabelecimentos de Ensino Normal de manterem escolas primárias anexas nas quais os alunos do Curso Normal realizariam a prática de ensino. Nas disciplinas Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino, esses discentes faziam também provas práticas de docência que se estendiam pelos três anos do curso. Nessas provas, os lecionandos eram avaliados em relação à desenvoltura e à capacidade de exercer o magistério, de modo que apresentassem um conhecimento técnico-científico que viesse a auxiliá-los a conservar a disciplina em sala de aula (CIPRIANI, 2006). Esse foi um período, em que a prática do professor estava fundamentada em modelos de ensino entendidos como eficazes para os alunos (PIMENTA, 2006).

Na década de 1940, o Jardim de Infância e a Escola Primária funcionavam nas escolas anexas, com os quais podiam contar os Institutos de Educação e as Escolas Normais. Os professores primários obtinham a habilitação profissional para o Magistério e a administração escolar nesses Institutos. A Escola Normal formava professores primários em nível de segundo

ciclo e em nível de primeiro ciclo, o Curso Normal Regional preparava os regentes para o Ensino Primário (ALMEIDA, 2006). Em Português e em Matemática, no primeiro ano de curso Normal, era desenvolvido todo o programa do Curso Primário, e no terceiro ano desse curso, na disciplina Prática do Ensino Primário, eram apresentados os conteúdos de livros que o professor do curso primário utilizava em sala de aula (MOURA; CARVALHO, 2010).

Em relação ao contexto político, em meados de 1950, no Brasil, principiou-se uma política liderada pelo governo Juscelino Kubitschek, que visava ao desenvolvimento do país, com o apoio de diferentes setores da sociedade. A política educacional desse governo estava pautada nas necessidades desenvolvimentistas, e até o curso primário deveria atender às necessidades colocadas pelo mercado de trabalho (ZOTTI, 2004).

Nesse período, a evolução das tecnologias no Brasil provocou diversas transformações sociais e a economia passou a exigir qualificação para o trabalho. A ideologia estava voltada para evolução da economia e a população contou com um aumento de chances de emprego. Entretanto, os lucros estavam centralizados em setores minoritários (SAVIANI et al, 2004). Houve um movimento de cobrança no sentido de democratizar o ensino em todo o país. Assim, o governo adotou um conjunto de políticas sociais, destacando-se a política educacional de expansão da Educação Primária e Normal. Esse foi um período áureo do desenvolvimento econômico, marcado pelo aumento das possibilidades de emprego (RIBEIRO, 2001).

No ano de 1959, na área educacional, reapareceu para a sociedade, o manifesto dos educadores, desta vez com o nome de “Mais uma vez convocados”, com vários temas retomados nessa nova discussão, sendo a escola pública o assunto central (PASINATO, 2013).

Diferentemente de 1932, o Manifesto de 1959 não se preocupou com questões pedagógico-didáticas. O Manifesto de 1959 não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer a opinião pública e os defensores do ensino privado. Pelo contrário, foi favorável à existência das duas redes, pública e particular; mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial. A Campanha de Defesa da Escola Pública foi organizada na *I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública* em maio de 1960 em São Paulo (PASINATO, 2013, p.8)

Como se pode observar, são diversas as representações e percepções que o mundo cultural apresenta da realidade social e a Escola Normal, desde sua criação, foi berço das condições culturais para a formação dos professores do curso primário. Ela pode ser vista como um ambiente em que se consolidou uma cultura pedagógica imprescindível na formação do docente desse nível de ensino.

#### **4 O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA**

No fim do século XIX e início do século XX na França e nos Estados Unidos, iniciaram-se experiências educativas da Escola Nova. Um expoente desse movimento nos Estados Unidos foi John Dewey, cujas ideias referentes à educação ficaram conhecidas e subsidiaram experiências num cenário de mudanças que trouxe modernidade, industrialização e democratização da sociedade, além de exigirem novas atitudes em relação à formação das pessoas na direção de prepará-las para uma vida com autonomia (SAVIANI, 2009).

Essas alterações emergiam sob a influência do pensamento fundamentado na experimentação, ou, de modo mais geral, em função do desenvolvimento das ciências e de suas aplicações às atividades realizadas pelos indivíduos, uma nova configuração de pensamento em relação ao mundo modernizado que exigia uma educação que atendesse às suas exigências (TRINDADE; MENEZES, 2009).

A educação era considerada como um processo de reconstrução e reorganização da experiência dos alunos que pudessem aguçar-lhes os sentidos e prepará-los para experiências futuras. Esse foi um período em que as ideias de Dewey fundamentaram a criação de vários métodos por diferentes educadores, como o Método de Projetos por Kilpatrick; os Centros de Interesse por Decroly, dentre outros, que foram utilizados no Brasil. Pode-se citar ainda Claparède, Montessori, Ferrière, teóricos da educação que participaram da liderança do escolanovismo em outros países e influenciaram a renovação da educação ao longo do século XX, por meio de suas obras ou de revistas especializadas. No âmbito da escola infantil e no ensino primário, o sistema proposto por Montessori exerceu grande influência (TRINDADE; MENEZES, 2009).

Nesse período, uma nova concepção da educação infantil surgiu à luz da psicologia, e, deveria ser empregada uma nova didática com diferenciadas metodologias, em que os alunos passavam de observadores para experimentadores, além de ocuparem um papel central no processo educativo. Esse foi um momento de ruptura dos saberes e fazeres escolares, produzindo

novas formas de educação e alterou a cultura escolar (TRINDADE; MENEZES, 2009).

Diante dos problemas nacionais que o país presenciava nesse período, a educação foi considerada de relevância e com graves problemas a se resolverem para que pudesse contribuir para o desenvolvimento do Brasil. Segundo Azevedo (2010), nem mesmo os problemas econômicos poderiam disputar essa centralidade para a reconstrução nacional,

Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO et al., 2010, p.33).

O movimento da Escola Nova foi uma ampla ação de reforma educacional que teve como ponto de partida uma insatisfação dos educadores com a escola tradicional que se encontrava implantada de acordo com as diretrizes fundamentadas na teoria da educação, conhecida como Pedagogia Tradicional<sup>10</sup>. A nova pedagogia foi iniciada com críticas atribuídas à pedagogia tradicional e com propostas de um novo modo de interpretar a educação, com vistas a implantá-la, por meio de experiências restritas e, posteriormente, defendendo sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 2009).

Destacaram-se no movimento da Escola Nova, no Brasil, os educadores brasileiros, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Sampaio Dória e Francisco Campos, influenciados pelo pensamento escolanovista de Dewey, em prol da renovação da educação e da democratização da escola pública no Brasil, nesse período. Suas ações compreenderam várias atividades para a divulgação de suas ideias, dentre as quais a Conferência Nacional de Educação que ocorreu no ano de 1931 (TRINDADE; MENEZES, 2009).

Saviani (2009, p.10) afirma que esse movimento educacional tomou como referência a Pedagogia Tradicional, tinha:

---

<sup>10</sup> Baseada na memorização em que o professor assume um papel de autoridade máxima e não há uma participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

[...] deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Saviani (2009) aponta que para a escola funcionar assim teria que passar por uma reorganização, precisaria, pois, agrupar os alunos de acordo com áreas de interesse decorrentes das atividades livres por eles realizadas. No caso, o professor iria conduzir a aprendizagem de tal forma que a iniciativa deveria vir dos próprios alunos, e ele seria o estimulador e orientador da aprendizagem que seria um resultado espontâneo do espaço instigante e da relação viva que as crianças tinham com seus professores. Assim, o docente deveria trabalhar com pequenos grupos de alunos para estimular a relação interpessoal, essencial nas atividades educativas. O ambiente deveria ser estimulante com materiais didáticos ricos e biblioteca na sala de aula de modo que o aspecto sombrio das escolas assumisse um ar alegre e movimentado.

De acordo com Monarcha (2009), no Brasil, as propostas reformistas do Movimento da Escola Nova não foram recebidas de forma homogênea pelos diferentes grupos, que apresentaram discordâncias sobre as mudanças pretendidas no âmbito educacional, o que veio a dificultar a implementação dos conceitos “escolanovistas” no país. Após a IV Conferência Nacional de Educação, no ano de 1932, perdeu-se e apareceram duas correntes: os “pioneiros” que afirmavam a obrigação do Estado de revelar a sua função educadora e tinham o objetivo de centrar o processo de ensino nos alunos e descentralizar do professor, de modo a contribuir na preparação do indivíduo para a sociedade em transformação; e os “católicos” que sustentavam a orientação religiosa no ensino através de uma educação humanista, a fim de formar elites dirigentes (ROCHA, 2005).

O que diferenciava essas duas correntes era o fato de que os “pioneiros” defendiam um ensino laico, a obrigatoriedade de o Estado assumir sua função educadora, a escola única, e tinham como proposta descentrar o ensino do professor para centrá-lo no aluno, a fim de melhor prepará-lo para uma sociedade em transformação; enquanto que os “católicos” apoiavam a manutenção da dualidade e da orientação religiosa no ensino, a qual tinha sido conquistada com

a Reforma Francisco Campos. Além disso, olhavam com desconfiança a intromissão do Estado na educação, uma vez que possuíam um quase monopólio do ensino secundário, que teria, primordialmente, segundo sua própria visão, a finalidade básica de formar as elites dirigentes, por meio de uma educação humanista” (ROCHA, 2005, p.202).

O Movimento da Escola Nova revelou-se fundamental para o ensino, pois visava à renovação pedagógica e buscava novas concepções consonantes com o desenvolvimento das correntes psicológicas, biológicas e sociológicas dessa época. Era seu objetivo transformar a sociedade e o país, as propostas defendidas por esse movimento foram difundidas no magistério, por meio dos manuais didáticos, periódicos pedagógicos e impressos de leitura, integrando uma cultura pedagógica menos focada na discussão sobre princípios e finalidades da educação, mais voltada às técnicas e metodologias de ensino (OLIVEIRA, 2006).

Em se tratando das mudanças provocadas por esse movimento no Ensino Primário e Normal, Tanuri (2000, p. 70) refere que

A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processa nesse decênio fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes. [...] As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo.

De acordo com Tanuri (2000), são palavras-chave dessa época: testes e medidas, Escola nova, método analítico e ensino ativo. A literatura pedagógica passou a se preocupar com os problemas educacionais de um ponto de vista científico e a tratar de questões escolares teóricas e práticas e de abordagens pedagógicas em perspectiva de uma escola renovada. Para essa estudiosa, esse movimento centrou-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino, no lugar dos programas rígidos, programas mais flexíveis acordados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; uma modificação dos papéis do professor e do aluno, a educação seria o resultado das experiências e atividades desenvolvidas pelos alunos, sob a orientação do professor, em um ensino ativo oposto ao praticado na escola tradicional.



Na Escola Nova, o ensino estava voltado para o aluno que passava a ser o centro do processo educativo, e o papel do professor mudava de configuração, tornando-se orientador e promotor de atividades que despertassem o interesse da criança. Segundo Klodzinski e Corrêa (2007), no escolanovismo houve uma grande ênfase nos currículos dos cursos elementares e secundários de Matemática e outras disciplinas, como Ensino religioso, História e Geografia, a fim de reforçar o nacionalismo do período do Estado Novo. Essa modernização compreendeu a criação de órgãos federais com estrutura administrativa do ensino (HILSDORF, 2005).

Nesse longo processo de conformação da educação e do ensino na Era Vargas, a polarização dos escolanovistas foi inevitável. As figuras mais conflitantes do grupo liberal afastaram-se, ao passo que a maioria se acomodou no interior do novo quadro institucional e ideológico do período, cuidando de renovar o pedagógico. Lourenço Filho, um dos grandes nomes dentre os pioneiros liberais da Escola nova, desenvolveu a linha da educação como questão de segurança nacional, ocupando diversos cargos na estrutura técnico-burocrática do governo (HILSDORF, 2005, p. 102).

Nesse período, as discussões consistiam em quantificação e generalização da experiência, observação dos fatos e manejo do método experimental. Decorrente das necessidades apontadas pelos novos ideais educativos do país, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha, prementemente, a organização de um sistema nacional de ensino e veio com a incumbência de colocar a educação no mesmo patamar de outros assuntos que eram tratados a nível governamental. O que impulsionou a sua elaboração foi a inadequação dos programas de ensino então vigentes, que estavam distantes da realidade industrial vivida pelo país (AZEVEDO et al., 2010).

Foram muitos os motivos pelos quais esses intelectuais pensaram o Movimento Escolanovista. Seus principais questionamentos eram referentes ao sistema de ensino da época, centrado em um ensino elitista, deslocado da realidade social e, sobretudo, “caracterizados pela falta de continuidade e articulação do ensino em seus diversos graus” (AZEVEDO et al, 2010, p. 51).

Ao lançar um olhar sobre a educação pública no Brasil daquela época, o que se nota é era que a ausência de um planejamento educacional e a intenção de continuidade não possibilitavam a criação de um sistema unificado de organização escolar que viesse a suprir as necessidades da sociedade brasileira. Segundo Azevedo et al (2010, p.33), na década de 1930, houve uma

série de reformas fragmentadas e disseminadas sem fundamentos econômicos.

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado (AZEVEDO et al, 2010, p. 33).

A ideia foi que no lugar das reformas parciais que estavam se sucedendo pelo país, houvesse a articulação de uma nova política educacional para uma grande reforma articulada de acordo com a estrutura política e social da nação brasileira. Em razão da educação variar sempre em torno de uma concepção de vida dos atores educativos, transparecendo, em cada período, a filosofia determinada pela estrutura da sociedade, havia necessidade de se pensar no educando e no que era necessário considerar como parâmetro de qualidade educacional socialmente útil nessa época (AZEVEDO et al., 2010). Assim,

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO et al., 2010, p.40).

O que se pode dizer é que esse Manifesto trouxe à tona pontos que seriam decisivos para uma mudança significativa na educação brasileira. Almejava-se uma educação nova que, fundamentada no princípio de vincular a escola com o meio social, propunha-se a servir aos interesses do indivíduo. O ideal da educação nova estava condicionado à vida social vigente nessa época, com uma concepção intensamente humana de cooperação, solidariedade e serviço social (AZEVEDO et al., 2010).

Para que tudo ocorresse conforme pensado, essa reforma exigia do Estado responsabilidades para com a educação. Um primeiro ponto é que a educação deveria ter uma função essencialmente pública. Para tanto cabia ao

Estado restabelecer a confiança das famílias e estreitar as relações entre família e a escola. A unicidade da escola foi o segundo ponto colocado nesse manifesto que defendia o princípio da escola para todos, não podendo o Estado admitir, dentro do sistema escolar, classes ou escolas às quais só tivessem acesso uma minoria privilegiada economicamente. E o terceiro ponto defendido foi a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, outros princípios em que deveria assentar-se a escola unificada (AZEVEDO et al., 2010).

Com a implantação da laicidade, a igreja católica que, desde a época da colonização, tinha total domínio sobre a educação no Brasil, não poderia mais difundir seus ensinamentos e doutrinas no âmbito escolar. Essa questão, em especial, gerou uma ruptura com a maior parte dos setores e intelectuais ligados à Igreja. A gratuidade, por sua vez, chamava o governo à responsabilidade de destinar espaços, profissionais e condições favoráveis para todas as crianças terem acesso ao ensino. Somente depois dessa intervenção político-econômica, poderia vigorar a lei da obrigatoriedade. Por fim, a coeducação romperia com a ideia de escolas exclusivamente masculinas e femininas. Portanto, a partir dali, meninos e meninas deveriam compartilhar o mesmo espaço escolar. Tais concepções acabaram incomodando profundamente alguns setores conservadores e oligárquicos (AZEVEDO et al., 2010).

Essa Nova Escola deveria oferecer à criança um ambiente vivo e natural, que favorecesse a troca de experiências e reações pela criança. Dessa forma, as atividades deveriam propiciar ações por meios naturais e estar acordadas à sua vida de criança e aos seus interesses e a suas necessidades. Essa nova concepção da escola contrariava as tendências essencialmente verbalistas, passivas e intelectualistas da escola tradicional<sup>11</sup>. Desse modo, as atividades deveriam ser espontâneas de modo a atender às necessidades dos alunos (AZEVEDO et al., 2010).

Deveriam estar sempre presentes na educação, como elementos

---

<sup>11</sup> De acordo com Saviani (1991, p.18), na escola tradicional “as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente”.

essenciais não só o problema da “[...] correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento”. O que distinguia a escola tradicional da Escola Nova não era apenas a predominância dos trabalhos manuais e de base corporal, mas, sim, a presença, em todas as atividades desenvolvidas pelo aluno, do “fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos a seu alcance”. Desse modo, a educação desloca-se para a criança e seus interesses, e a base para a elaboração das atividades escolares deveria se fundar na lógica psicológica da criança (AZEVEDO et al., 2010, p.49-50).

Nesse novo modo de ver a escola, ela deveria fornecer à criança situações e meios propícios para que pudesse observar, experimentar e criar todas as atividades que fossem capazes de satisfazer a seus interesses, uma escola que oferecesse um ambiente dinâmico conectado com a região e a comunidade, colocando a criança em contato com a sua vida prática. A escola passaria, assim, a ser uma estrutura socialmente organizada de forma que a comunidade pudesse participar com sugestões para a solução de seus problemas (AZEVEDO et al., 2010). Assim a Escola Nova deveria:

[...] ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar (AZEVEDO et al., 2010, p. 50-51).

Nesse Manifesto, em relação à formação do aluno, foi defendido que a partir da escola infantil para crianças de 4 a 6 anos, passando pela educação primária para crianças de 7 a 12 anos e pela secundária de 12 a 18 anos até a universidade, deveria a educação formar a personalidade integral do aluno e desenvolver sua criatividade pela aplicação dos conceitos estudados de forma a construir ativamente o conhecimento, por meio da utilização de métodos de observação, pesquisa e experiência, aos moldes das investigações científicas (AZEVEDO et al., 2010).

Consoante o Manifesto, o educador, por sua vez, deveria possuir uma cultura múltipla e diversificada, além de ser devidamente preparado para lidar com a complexidade que a educação escolar requeria. Em relação ao magistério primário e à formação dos professores primários que se dava nas escolas normais em nível secundário, esse manifesto fez uma crítica, afirmando que esses professores não recebiam uma sólida formação pedagógica e nem uma educação geral de base para a docência no nível primário de ensino. Para os reformadores, a preparação dos professores de todos os graus de ensino, os quais eram formados com uma preparação geral no ensino secundário, deveria se dar de modo a formar “seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas a nível superior e incorporadas às universidades” (AZEVEDO et al., 2010, p. 59).

Concomitantemente aos progressos da psicologia aplicada à criança utilizados pela educação, os estudos sociológicos definiam a posição da escola perante a vida, trazendo uma consciência mais nítida da função social da escola. Assim, a escola moderna, auxiliada por todos os recursos, poderia agir na solidariedade com o meio social e tornar-se um centro de grande relevância em relação à criação, atração e irradiação na área educativa (AZEVEDO et al., 2010).

Ao se considerar esses pressupostos, observa-se que o Movimento da Escola Nova pretendeu a renovação da educação e iniciou uma sequência de discussões que corroboraram para emergência das primeiras reformas, as quais conduziram a educação para um novo direcionamento.

## 5 OS PROGRAMAS DE ENSINO ESCOLAS NORAMIS DO BRASIL

Goodson (1997) afirma que os programas escolares são dispositivos de determinação e ordenação da ciência escolar, trazendo publicamente a metodologia de preparo e conformação pedagógica. Tais programas alegavam em seu núcleo as escolhas, objetivos, valores e compreensões pedagógicas características de cada época, compondo-se em instrumentos que ajudam na concretização das finalidades sociais e culturais da escola. No âmbito educacional, recomendam uma diversidade de apropriações, referindo-se às intenções regulamentadas pela legislação, em torno de uma referência para os professores. Esse autor afirma que os programas de ensino envolvem:

[...] desconstruir a parte do ensino que mais aparece envolta numa ideologia de 'naturalidade' (e/ou de inevitabilidade), isto é, o currículo. Na verdade, enquanto construção social, o currículo foi concebido para surgir como um elemento 'natural', de tal modo que não é sujeito ao escrutínio do pensamento e da crítica. O mesmo se passa com o modelo escolar que consagra o currículo existente. Mas trata-se, num e noutro caso, de discursos que constroem as nossas possibilidades (e impossibilidades) e que marcam, sempre, a predominância de certos pontos de vista (e interesses) sobre pontos de vista (e interesses) concorrentes (GOODSON, 1997, p.15).

Por se considerar a relevância do currículo para as investigações, foi feita uma busca no Repositório da UFSC por programas de ensino para as Escolas Normais, publicados no período em estudo, em diferentes regiões brasileiras, conforme estabelecido pelo IBGE, atualmente. No entanto, como se intentou ampliar o número de programas analisados, buscou-se, na rede internet, estudos que, de algum modo, analisaram programas de ensino da Escola Normal, os quais foram admitidos no rol de Programas do Repositório.

Vale salientar que o Brasil já teve diversas divisões regionais diferentes das atuais. A primeira regionalização incidiu no ano de 1913 e, depois, várias propostas emergiram, com tentativas de separação regional, de acordo com as diferenças culturais, econômicas, sociais e físicas dos estados. Essas propostas auxiliaram na nova organização das regiões brasileiras. Em meados de 1940, a divisão regional do Brasil, era constituída segundo o Conselho Técnico de Economia e Finanças. O Brasil, nesse período, era dividido em “zonas geoeconômicas”, isto é, “não se tratava de regiões naturais e sim duma divisão baseada predominantemente nos fatos econômicos” (GUIMARÃES,

1942, p.36).

As regiões brasileiras foram divididas sob a Resolução nº 72, de 14 julho de 1941, que se ateve ao quadro de divisão regional do Brasil da seguinte forma:

- 1ª – Região Norte, com o território do Acre e os Estados do Amazonas e Pará.
- 2ª – Região Nordeste, compreendendo duas partes, o Nordeste Ocidental com os Estados do Maranhã e Piauí; e o Nordeste Oriental, com os Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas;
- 3ª – Região Leste, compreendendo duas partes: o Leste Setentrional, com os Estados de Sergipe e Baia; e o Leste Meridional, com os Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal;
- 4ª – Região Sul, com os Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul;
- 5ª – Região Centro Oeste, com os Estados de Goiás e Mato Grosso (GUIMARÃES, 1942, p.47).

Somente no ano de 1970 a divisão regional do Brasil constituiu- se como é nos dias atuais, ou seja, em cinco regiões, quais sejam: Centro-Oeste: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Nordeste: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Sergipe, Alagoas e Bahia. Norte: Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Tocantins, Rondônia e Acre. Sudeste: Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo e Sul: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

No repositório da UFSC, foram encontrados programas das cinco regiões brasileiras, publicados no período em estudo, sendo pelo menos dois programas de cada uma dessas regiões. Para Goodson (1997) estudar programas de ensino significa desconstruir o processo de constituição, a fim de apresentar os interesses e as alternativas na sua produção. Esse pesquisador alerta que é preciso ressaltar a dimensão social, visto que o currículo é refletido e elaborado para ter consequência sobre as pessoas, colaborando, assim, nos processos de exclusão ou inclusão e na legitimação de determinados grupos e ideias. Dessa forma, esses programas podem auxiliar no entendimento de quais foram os conteúdos e sugestões de ensino para a Aritmética, Geometria e Álgebra, nesse período, no intuito de compreender os limites postos para instituir uma educação de massa.

Optou-se por apresentar a análise dos Programas de Ensino das Escolas Normais por estado brasileiro, porém o quadro 01 mostra o ano dos

programas por região de acordo com a atual divisão regional.

Quadro 1 – Programas das Escolas Normais por região

| <b>Região</b> | <b>Estado</b>       | <b>Programa</b> |
|---------------|---------------------|-----------------|
| SUDESTE       | São Paulo           | 1911, 1930      |
|               | Minas Gerais        | 1930            |
|               | Espírito Santo      | 1917            |
| NORDESTE      | Maranhão            | 1934            |
|               | Piauí               | 1911, 1922      |
|               | Rio Grande do Norte | 1910, 1930      |
|               | Sergipe             | 1917            |
| NORTE         | Amazonas            | 1911            |
|               | Pará                | 1912, 1924      |
| SUL           | Santa Catarina      | 1928            |
|               | Paraná              | 1942            |
| CENTRO-OESTE  | Mato Grosso         | 1931, 1940      |
|               | Distrito Federal    | 1916, 1923      |

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que, se forem consideradas as décadas de 1910, 1920, 1930 e 1940. Da década de 1910 são sete Programas de Ensino das Escolas Normais dos estados de São Paulo, Espírito Santo, Distrito Federal, Sergipe, Rio Grande do Norte, Amazonas e Pará; da década de 1920 estão Programas de Ensino das Escolas Normais dos estados do Piauí, Pará, Santa Catarina e Distrito Federal; da década de 1930 estão Programas de Ensino das Escolas Normais de cinco estados, quais sejam: São Paulo, Minas Gerais, Maranhão, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e, da década de 1940, são dois Programas de Ensino das Escolas Normais dos estados Paraná e Mato Grosso.

Por meio desta pesquisa buscou-se conhecer a matemática e as metodologias sugeridas para esse ensino, uma força determinante para a educação das normalistas nessa época. Os programas foram analisados na sua íntegra, sendo alguns mais extensos e outros menos. Esta seção apresenta a análise de Programas de Ensino das Escolas Normais de diferentes estados brasileiros, publicados nas décadas de 1910, 1920, 1930 e 1940.

## 5.1 PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE (1910,1930)

Em relação às Escolas Normais do estado do Rio Grande do Norte, a primeira foi criada em Natal pelo decreto governamental nº 178 de 29 de abril



de 1908, cuja finalidade era formar professores para o curso primário dessa época. No início do século XX, a criação da Escola Normal de Natal/RN passou por inúmeras mudanças (MENDES; ASSIS, 2014).

No artigo 4º desse Decreto, foi estabelecido que deveria haver ao menos um grupo escolar em cada um dos municípios desse estado. Em seu parágrafo único, aborda a respeito dos professores, referindo que as cadeiras dos grupos escolares e das escolas mistas seriam ministradas por meio de contratação até que se formassem alunos mestres da Escola Normal do Estado (MENDES; ASSIS, 2014).

Nesse contexto, o estudo de Pedagogia foi introduzido no currículo da Escola Normal de Natal por iniciativa do professor Nestor dos Santos Lima, que tinha como meta compreender o comportamento infantil. Outras matérias de ensino da Escola Normal passaram por alterações na nomenclatura e nos objetivos e conteúdos: na Aritmética foram inseridas noções de álgebra e de música (MENDES; ASSIS, 2014).

Ademais o currículo do ensino primário e do secundário no estado do Rio Grande do Norte contava com o acompanhamento do governo desse estado de acordo com o Decreto nº 214 de 26 de janeiro de 1910. Reza o Artigo 2º, que: nos cursos normal, secundário e profissional, o ano letivo se iniciaria em primeiro de fevereiro e terminaria no último dia de outubro, e, em novembro realizar-se-iam os exames de promoção e, em janeiro, os exames da segunda época, de admissão e matrículas.

Nesse decreto, no Artigo 4º, consta que o ensino na escola normal ocorreria em quatro anos e que seriam oferecidas nove cadeiras, quais sejam: Português e noções de Latim Comparado; Aritmética, Álgebra e Geometria Concreta; Inglês prático e teórico; Geografia, História do Brasil e da Civilização; Francês prático e teórico; noções de Física, Química, História Natural e Higiene; Economia Doméstica e Legislação Escolar; Desenho Natural, Caligrafia, Trabalhos Manuais e Exercícios Físicos; Pedagogia, Instrução Moral e Cívica; Música (MENDES; ASSIS, 2014).

De modo mais específico na cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria Concreta estavam presentes nos anos letivos do seguinte modo: Aritmética, Álgebra e Desenho no primeiro ano, Álgebra e Desenho no 2º ano, Geometria

Concreta no 3º ano, e, no 4º ano, não constavam cadeiras da área da Matemática (Decreto nº 214 de 26 de janeiro de 1910).

Observa-se que a Aritmética aparecia com maior frequência talvez por se aproximar mais aos conteúdos ministrados na escola primária. No segundo ano, reinava a pedagogia com 3 aulas semanais, português e francês com duas aulas semanais, cada uma. As demais, inclusive álgebra e desenho contavam com apenas uma aula semanal cada uma. Nesse ano a Aritmética não constava na grade curricular do curso primário, talvez por ter sido abordada com ênfase no primeiro ano desse curso (MENDES; ASSIS, 2014).

No ensino primário, o estágio para a docência ocorria no terceiro ano, sob a denominação “prática de ensino”. Nesse ano escolar era dada maior atenção à disciplina Pedagogia. Entende-se, assim, que a falta de aulas da área de matemática poderia dificultar a prática de ensino quando os alunos normalistas tivessem que mostrar domínio dos conteúdos ministrados no primário (MENDES; ASSIS, 2014).

Outro ponto observado é a semelhança em relação aos conteúdos ministrados para o Ensino Normal e os indicados para o Ensino primário, pois se aplicam nos anos iniciais e finais do curso primário. Outras evidências são algumas orientações de ensino da aritmética por meio da resolução de problemas do cotidiano do dia a dia do aluno, como os do 1º ano “Resolução de problemas adequados que se refiram o mais possível a assunto da vida comum” e do 2º ano “Problemas práticos que despertem interesse na utilidade imediata e exercitem os alunos atendidos” (MENDES; ASSIS, 2014).

No relatório da província, em 1930, constava uma mudança do ensino normal da escola normal de Natal, essa aconteceria em três períodos: em dois anos o período de adaptação; em três anos, um período preparatório, e o período de aplicação ou profissional também de dois anos. No curso de adaptação, seriam lecionadas as matérias: Noções de Ciências Físicas e Naturais; Aritmética e Geometria Prática; Trabalhos Manuais, Português; Francês; Geografia e História do Brasil (RIO GRANDE DO NORTE, 1930). Além da Geometria Prática e Desenho. Nota-se nesse documento que a disciplina Aritmética continua integrando o currículo da Escola Normal.

Segundo Assis e Mendes (2014), as reformas do Ensino Normal e Ensino Primário no estado Rio Grande do Norte, nesse início do século XX,

foram guiadas por leis e decretos estaduais, no entanto, influenciadas por programas de outros estados brasileiros. Essas reformas ocorreram de maneira particular em cada escola e causaram transformações no ensino das disciplinas, inclusive na Matemática. Para esses autores, posteriormente à década de 1930, as reformas educativas realizadas em todos os estados brasileiros influenciaram o ensino da matemática nesse estado.

## 5.2 PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO PIAUÍ (1911,1922)

A Escola Normal do Piauí foi recriada em 1910 em Teresina. O Curso Normal tinha duração de três anos e possuía como núcleo específico e profissionalizante, as cadeiras Metodologia e Educação Moral e Cívica e de Pedagogia. Em todo o curso, estavam presentes as cadeiras de Desenho, Música e Trabalhos de Agulha.

Em 1911, houve a ampliação do curso Normal para quatro anos com inserção de novas cadeiras, quando houve preocupação metodológica com introdução da cadeira de Metodologia na segunda, terceira e quarta séries. De acordo com o decreto lei nº 642 de 17 de julho de 1911, para a 1ª série havia as seguintes disciplinas: Português; Francês; Aritmética; Geografia; Desenho; Música e Trabalhos Manuais e Ginástica. 2ª série: Português; Francês; Aritmética e Álgebra; Geografia e Cosmografia; Desenho; Música; Trabalhos Manuais; Metodologia; Pedagogia; Física e Meteorologia. 3ª série: Português; Francês; Geometria e Trigonometria; História Natural, Zoologia e Botânica; Desenho; Música e Trabalhos Manuais; EMC; Metodologia; Pedagogia; Física e Meteorologia; Arboricultura, Horticultura e Jardinagem. 4ª série: Literatura; Economia Doméstica; História da Civilização e do Brasil; História Natural, Mineralogia e Geologia; Desenho; Música; Trabalhos Manuais; EMC; Pedagogia; Metodologia; Economia Rural e Higiene.

O programa de ensino para a Escola Normal do Piauí foi alterado pela Lei nº 1.027 de 03 de julho de 1922, passando a combinar as seguintes disciplinas distribuídas por série: 1ª série as seguintes disciplinas: Português; Francês; Aritmética; Geografia e Cosmografia; Desenho e Caligrafia; Trabalhos Manuais e Ginástica. 2ª série: Português; Francês; Aritmética e Noções de Álgebra; Corografia Específica do Brasil; Desenho e Caligrafia; Trabalhos

Manuais; Ginástica e Pedagogia Teórica. 3ª série: Português; Francês; Física e Meteorologia; História do Brasil; Desenho e Caligrafia; Trabalhos Manuais e Cartografia; Música Vocal; Pedagogia e Psicologia. 4ª série: Literatura; História Natural e Higiene; Química; História Universal; Desenho; Música Vocal; Pedagogia Prática.

Comparando o currículo de 1922 para a Escola Normal do Piauí com o currículo anterior de 1911, observa-se que aquele apresentou uma abordagem mais direcionada ao magistério. Trata-se de um currículo que refletiu uma nova concepção de ensino normal, evidenciando preocupação com a competência profissional dos futuros professores primários. Entretanto, em relação à matemática, foi retirada a Geometria e Trigonometria ficando a Aritmética na primeira série e Aritmética e Noções de Álgebra na segunda série. Como sugestões de ensino, o professor deveria abordar, com as normalistas, a Aritmética e Noções de Álgebra em cálculos e resolução de problemas nas aulas práticas (SOARES; FERRO, 2006).

Esse programa sofreu alteração em 1933 e permaneceu até a implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal que refletiu o reconhecimento federal do Ensino Normal. Essa Lei foi responsável pela regulamentação, uniformidade e consolidação das Escolas Normais.

### 5.3 OS PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO (1911,1930)

A Lei nº 34, de 16 de março de 1846, criou a primeira Escola Normal da Província de São Paulo, com um currículo quase idêntico ao das escolas primárias, porém acrescido de formação pedagógica, por meio dos “Métodos e Processos de Ensino”. Tratava-se de um curso de dois anos de duração, com aulas diárias de apenas uma hora, com uma organização didática que contava com um único professor para todas as disciplinas. Esse curso era destinado exclusivamente a alunos do sexo masculino que possuísem idade superior a dezesseis anos e capacidade de escrita e leitura (REIS, 1994). Essa constituição formacional foi extinta no ano de 1867 e foi reaberta em 1874 pela Lei nº 9, de 22 de março de 1874, com um plano de estudos, com o acréscimo

de algumas matérias, exercícios de prática docente e passou a admitir alunos do sexo feminino.

Em São Paulo, ocorreu um movimento com a reforma realizada por Fernando de Azevedo por meio do decreto 5.884, de 21/4/1933 (Código de Educação). Nessa reforma, foi reduzido o tempo de duração do curso normal de quatro anos para dois anos, passando a exigir para ingresso a integralização do secundário fundamental de acordo com a legislação federal.

Na Escola Normal de São Paulo, denominada por Instituto de Educação “Caetano Campos”, eram ministrados cursos de formação pedagógica para professores secundários, cursos de formação de professores primários e cursos de especialização para inspetores e diretores. Nas outras escolas normais do estado de São Paulo, eram oferecidos cursos de formação profissional do professor, com duração de dois anos, junto com curso secundário fundamental de dois anos, e o primário com duração de quatro anos. Nessa perspectiva, estava presente a preocupação com a renovação do ensino, o que consta em dispositivos da legislação dessa época (TANURI, 2000).

Processa-se nessa década [década de 1920] a progressiva divulgação do ideário escolanovista, que se traduziu, no âmbito da Escola Normal, na preocupação de transformá-la em instituição de caráter essencialmente profissionalizante, com condições de proporcionar a formação técnico-pedagógica indispensável ao sucesso do ensino renovado que se queria implantar (TANURI, 1994, p.49).

Em 1911, as Escolas Normais passaram para a denominação "Escolas Normais Secundárias", e as Escolas Complementares para "Escolas Normais Primárias", por meio do decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911. Esse Decreto instituiu a duração do curso de quatro anos e para ambos os sexos, separadamente. A distribuição de matérias de ensino para o primeiro ano: Português; Francês; Aritmética; Geografia Geral; Música; Trabalhos Manuais e Desenho. No segundo ano: Português; Francês; Aritmética; Álgebra; Geometria Plana com aplicação às medidas; Geografia do Brasil; Pedagogia; Música; Trabalhos Manuais; Ginástica. Para o terceiro ano da Escola Normal paulista, nesse ano de 1911, as seguintes disciplinas: Português; Francês; Geometria no Espaço; Noções de Física e Química; História Universal; Pedagogia; Música; Trabalhos Manuais; Ginástica e Desenho. Quarto ano: Português;

Francês; História do Brasil; História Natural com aplicação à agricultura e a Zootecnia; Pedagogia e Educação Cívica; Música; Trabalhos Manuais (para o sexo feminino); Trabalhos Manuais (para o sexo masculino); Ginástica e Desenho (ALMEIDA,1995).

Durante esse período, houve ampliação do Curso Normal e Primário, essencialmente no Estado de São Paulo, que possuía condições socioeconômicas propícias para esse desenvolvimento. Assim, ocorreu a melhoria no nível dos professores formados pela Escola Normal, com a ampliação do tempo de escolarização e mudanças no currículo, aliada à prática nas Escolas Modelo. Houve uma ampliação da formação técnico-pedagógica que se realizava por meio das disciplinas: Didática, Prática Pedagógica, Pedagogia e Psicologia, e foi inserida, nos currículos, a Biologia, considerada pelos escolanovistas como uma das bases da Pedagogia (REIS,1994).

Na década de 1930, o ensino normal em São Paulo, passou por reformas no que tange à sua estrutura. Conforme o Decreto nº 5884, de 21 de abril de 1933, o curso para formação de professores primários ocorreria em dois anos, compreendendo as disciplinas que fossem necessárias, de cada uma das cinco secções em que se dividia o ensino, conforme Art. 602 desse decreto: I – Educação; II - Biologia aplicada à educação; III - Psicologia educacional; IV - Sociologia educacional e V - Prática de ensino (SÃO PAULO,1933).

O Art. 603 reza que na primeira secção compreendia o conjunto de estudos teóricos referentes à educação e forneceria os seguintes cursos: história da educação; educação comparada; princípios gerais de educação e filosofia da educação. O art. 604. refere que a segunda secção trataria dos seguintes cursos: Filosofia e Higiene da Infância e da Adolescência; Estudo do Desenvolvimento Físico durante a idade escolar; higiene escolar e estatísticas vitais. O art. 605. traz os elementos da terceira secção: a psicologia da criança e do adolescente; a psicologia aplicada à educação; testes e escalas e orientação profissional. O Art. 606. refere que a quarta secção compreendia: a sociologia educacional; problemas sociais contemporâneos e investigações sociais, em nosso meio, e o Art. 607 trouxe a quinta secção que se se divide em: prática de ensino e a de matérias de ensino (SÃO PAULO,1933).

Pode-se observar que a formação de professores nas escolas normais de São Paulo, nesse período, fixou suas bases nos princípios escolanovistas, visto que se configuram como preceitos didático-pedagógicos as novas disciplinas de formação profissional, como a Biologia e Higiene, Sociologia Educacional, a História da Educação e a Psicologia da Criança e do Adolescente.

De acordo com Balão (2011), as reformas pelas quais passaram as escolas normais São Paulo, na década 1930, reorganizou-as, o que fez com que se consolidassem como um local de formação de professores por excelência. Nesse mesmo período ocorreu a criação da escola de professores, posteriormente, incorporada à Universidade de São Paulo.

#### 5.4 OS PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO PARÁ (1912, 1924).

A Lei nº 669, de 13 de abril de 1871, criou a Escola Normal do Pará, que tinha por objetivo formar professores para a escola primária da Província Gram Pará. O Curso Normal, mantido pelo governo provincial, tinha a duração de três anos (BARROS, 2010).

Em 1912, no que se refere às disciplinas que constituíam o currículo da Escola Normal do Pará, de acordo com o Decreto nº 1925 de 28 de Agosto de 1912, estavam previstas: Geografia, Cosmografia, História Geral e especialmente do Brasil; Aritmética, Geometria e Álgebra; Línguas e Literatura; Português; Francês e Literatura; Física e Química, História Natural, História e Geografia e Psicologia e Pedagogia; Psicologia e Instrução Moral e Cívica; Higiene Escolar, Desenho, Caligrafia, Prendas e Ginástica (BARROS, 2010).

Em 1924, a Escola Normal do Pará passa por mais uma reforma e, conforme Decreto de Nº 4.049 de 09 de Fevereiro de 1924, previu em seu currículo as seguintes disciplinas associadas aos respectivos campos de estudo: Matemáticas: Aritmética, Geometria e Álgebra; Ciências Naturais: Física e Química, História Natural; Línguas e literatura: Português - 2ª Cadeira; Português – 3ª Cadeira; Francês e Literatura; Geografia e História: Cosmografia; Chorografia do Brasil; História, especialmente da América e do Brasil; Educação: Psicologia e Pedagogia; Psicologia e Instrução Moral e

Cívica; Outros: Higiene Geral, Desenho, Caligrafia, Ginástica, Música (BARROS, 2010).

De modo mais específico, o ensino de Matemática na Escola Normal do Pará, de acordo com a proposta de instrução oficial desse estado, orientava para colocar o foco do estudo em sua parte histórica, teórica, prática e filosófica. Esse modelo de ensino se justificava por ser o ensino de Matemática um saber científico necessário e útil à sociedade na primeira década do século XX. Desse modo, o professor divulgaria as primeiras lições matemáticas, devendo estar, portanto, qualificado de acordo com o novo paradigma científico para contribuir com o desenvolvimento da nação nesse novo século (BRAGA; THOMAZ NETO, 2002).

Os programas de Matemática desenvolvidos na Escola Normal, contemplavam em aritmética: as operações sobre números inteiros e frações, o sistema decimal de numeração, progressões e logaritmos, dízimas periódicas, cálculo mental, método de redução à unidade; proporções e suas aplicações. Em relação à Álgebra, dever-se-ia caminhar com os alunos até as equações do segundo grau e, em Geometria, estudar-se-ia semelhança, igualdade, circunferência, áreas e dos volumes, com aplicações práticas (BRAGA; THOMAZ NETO, 2002).

A proposta oficial era para que se considerassem as disciplinas Aritmética, Álgebra e Geometria mais que teorias úteis em si mesmas, disciplinas as quais os alunos compreendessem como aplicá-las em situações da vida e ainda um meio de desenvolver a faculdade do raciocínio. O lado prático poderia ser desenvolvido por meio de numerosos exercícios de aplicação e escolha de problemas da vida dos alunos. O estudo das disciplinas acompanharia o ensino prático realizado pelos normalistas nas escolas modelo anexadas à Escola Normal, desde o 1º ano até 4º ano (BRAGA; THOMAZ NETO, 2002).

Essa preocupação com a formação dos professores primários desencadeou a exigência por qualificação dos normalistas e professores do Curso Normal. Assim, havia uma exigência em relação aos professores habilitados que atuavam na Escola Normal, cuja formação deveria estar em



consonância com as discussões teóricas e práticas disseminadas pelos Institutos de Educação Superior no Brasil (BRAGA; THOMAZ NETO, 2002).

## 5.5 PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO DISTRITO FEDERAL (1916,1923)

Conforme já referido, neste estudo, a primeira escola normal brasileira foi criada pela Lei nº 10, de 1835<sup>12</sup>, na Província do Rio de Janeiro, posteriormente Distrito Federal. De acordo com os artigos primeiro e segundo dessa lei:

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.

O Artigo 2º dessa Lei também trata das disciplinas que seriam ensinadas nesse curso por um diretor da escola Normal

Primeiro: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado.

No ano de 1876, foi criada a Escola Normal do Distrito Federal<sup>13</sup>, por meio do decreto nº 6379 de 30 de novembro. O artigo 1º preza que “Ficam creadas, no Municipio da Côrte, duas escolas normaes, uma para professores e outra para professoras de instrucção primaria”, cujo objetivo era a formação de professores para o curso primário. Essa escola foi inaugurada no ano de 1880. De acordo com os decretos regulatórios dessa escola, o curso Normal deveria ter duração entre três e quatro anos.

A reforma do ensino público municipal nesse estado, em 1897, atingiu a Escola Normal, que, além do curso diurno, com quatro séries, passou a

<sup>12</sup> Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99970>

<sup>13</sup> A Escola Normal da cidade do Rio de Janeiro sofreu alterações na sua denominação ao longo tempo: “Escola Normal da Corte (1880 a 1889), Escola Normal do Distrito Federal (1889 a 1932), Instituto de Educação (1932 a 1960)” (SALVADOR, 2017, p.53).

oferecer um curso noturno. Foi dada ênfase à formação pedagógica, pois esse curso passa a contar, além da cadeira de Pedagogia, no terceiro e quarto anos, englobando a Psicologia, com um estágio na escola primária com duração de seis meses, o que permaneceu até 1906. Outros aspectos que passam a ser ministrados nesse curso são os biológicos com ênfase na Metodologia, abordando aspectos psíquicos, físicos, orgânicos e sociais, em um momento em que a educação foi tida como solução em relação aos problemas brasileiros.

De acordo com o decreto n.1063, 25 de março de 1916, os professores da Escola Normal que lecionavam Aritmética e Noções de Álgebra eram: José Joaquim de Queiroz, Amélia Mendes da Silva e Cristiano Baptista Franco e geometria teórica e prática eram ministradas pelos professores Francisco Carlos da Silva e Roberto Nunes Lindsay. No referido regulamento, foram encontradas mudanças no ensino de matemática na escola Normal, cujos programas deveriam ser elaborados de acordo com o ensino primário em um ensino auxiliado por modos práticos e elementares. Além disso, deveriam ser exploradas metodologias orientadas por um caráter intuitivo, prático e dedutivo (DASSIE, 2008).

Em 1924, a Reforma de Carneiro Leão veio influenciar a elaboração dos programas de ensino que foram publicados nesse ano, fruto de reuniões com o professorado frente às diretrizes para constituir uma orientação que pudesse generalizá-las (DASSIE, 2008). A aritmética, a álgebra e a geometria não poderiam se juntar a um só corpo, pois haviam sido separadas pelo Decreto n. 1059, de 14 de fevereiro de 1916. Assim, foram distribuídas em diferentes anos de ensino, mantendo relação entre os fatos reais e com as aplicações. Buscou-se como base do raciocínio a experiência e a observação para que os alunos tomassem gosto pelo estudo fundamental das matemáticas, porém com uma formação intelectual sólida. Sendo assim, a Matemática ficou distribuída em três anos do curso Normal do seguinte modo: Aritmética, no primeiro ano, no segundo, a Álgebra e, no terceiro ano, a Geometria. O estudo teórico sugerido nesses programas deveria corresponder ao das aplicações práticas e ao ponto de vista prático acordado aos interesses didáticos das normalistas e às metodologias de ensino indicadas nos programas do curso primário (DASSIE, 2008).

A continuidade das mudanças no ensino no Distrito Federal é dada pela reforma de Fernando de Azevedo, de 1928. Nos programas da Escola Normal de 1929, observa-se que os programas de matemática só poderiam ser modificados, quando da entrada de alunos que frequentaram o complementar em que a matemática havia sido ensinada unificada. Esses programas evidenciaram os conteúdos de matemática distribuídos nos dois anos do curso Normal. Em cada ano, os conteúdos estão divididos por sessões. Para o primeiro ano, os seguintes conteúdos:

1 Aritmética – Numeração dos números inteiros, decimais e frações ordinárias – Numeração romana; numeração dos números complexos. Sistema métrico – Enumeração das principais unidades. Álgebra – Uso das letras na solução das questões simples de aritmética. Noções de álgebra; princípios relativos às igualdades – Por em equação problemas a uma incógnita; resolução de equação do 1º grau a uma incógnita.

Geometria – Noções preliminares, definições; emprego da régua e do compasso. A reta; o plano. Figuras geométricas. Coordenadas de um ponto sobre uma reta e sobre dois eixos.

Cálculo mental – Processos graduados de cálculo mental relativo à adição e à subtração de números inteiros.

2 Aritmética – Adição de números inteiros; de números decimais; de frações; de números complexos; subtração de números inteiros, decimais, frações e complexos. Sistema métrico – Medidas de comprimento, múltiplos e sub-múltiplos. Medidas efetivas; itinerárias.

Álgebra – Por em equação e resolver problemas simples a uma e duas incógnitas – Subtração de uma soma e de uma diferença.

Geometria – Perpendiculares e oblíquas. Construção de perpendicular no meio de uma reta. Diâmetro perpendicular à corda.

Sistema axial – Paralelas.

Cálculo mental – Processos de multiplicação e divisão de um número por 2, 3, 4, 5 e 6.

3 Aritmética – Princípios relativos à multiplicação – Multiplicação de números inteiros; decimais; frações; complexos. Múltiplos e potências de um número.

Sistema métrico – Medida das superfícies; múltiplos e submúltiplos – Medidas agrárias.

Álgebra – Multiplicação algébrica, multiplicação de um número por uma soma ou diferença. Por em equação e resolver problemas a uma e duas incógnitas.

Geometria – Quadriláteros usuais – área e perímetro. Polígonos: área e perímetro. Polígonos regulares – inscrição no círculo. Polígonos estrelados – Sistema central.

4 Aritmética – Princípios relativos à divisão – Divisão dos números inteiros; decimais; frações; complexos. Caracteres de divisibilidade de um número por 2 e 5; 4 e 25; 3 e 9.

Geometria – Circunferência; traçado de tangente; tangentes comuns; concordância; concordâncias usuais de arcos e retas. Circunferências tangentes; concordâncias usuais de arcos de circunferência. Polígonos. Circunferência; valor de (pi). Área do círculo; da coroa e do setor circular.

Álgebra – Por em equação problemas simples do 1º grau a uma e duas incógnitas e resolver as equações.

Cálculo mental – Multiplicação e divisão de um número por 50; por 25 e por 75; por 12 =  $3 \times 4$ ; por 15 =  $3 \times 5$ , etc (DASSIE, 2008, p.67).

Para o segundo ano da Escola Normal, esse Programa de 1929 indicava os seguintes conteúdos:

5 Aritmética – Porcentagens e suas aplicações. Proporções. Regra de três. Sistema métrico – medidas de volume – múltiplos e submúltiplos. Geometria – O cubo – Prisma reto e base retangular; volume; desdobramento da superfície. O prisma. O cilindro: volume e desdobramento de superfície.

Álgebra – Resolução de equações a uma e duas incógnitas.

6 Aritmética – Divisão proporcional – Regra de Sociedade. Sistema métrico – medidas de capacidade – múltiplos e submúltiplos.

Geometria – Pirâmide regular – Cone reto de base circular; volume; desdobramento da superfície. Esfera; área e volume.

Álgebra – Resolução de equações a uma e duas incógnitas.

7 Aritmética – Juros – Descontos e comissões. Sistema métrico – medida de massa e peso. Múltiplos e submúltiplos – medidas efetivas; densidade.

Álgebra – Resolução de equações do 1º grau a uma e duas incógnitas.

Geometria – Escalas – Noções de igualdade, semelhança e equivalência.

8 Aritmética – Mistura e liga – Título – Cambio. Sistema métrico – moedas.

Álgebra – Progressões aritméticas e geométricas.

Geometria – Curvas usuais – Cônicas – geração.

9 Aritmética – Máximo divisor e menor múltiplo comum – Raiz quadrada de inteiros e decimais.

Álgebra – Logaritmos decimais

Geometria – Relações numéricas no triângulo. Tronco de pirâmide. Tronco de cone

– Volume; desdobramento da superfície. Noção do manejo da régua de cálculo (DASSIE, 2008, p.68).

Nota-se que, no Programa da Escola Normal do Distrito Federal, publicado em 1929, foram valorizados os conteúdos de caráter prático com articulação com outras áreas do conhecimento. Nos programas publicados em 1916 a Aritmética, a Álgebra e a Geometria foram distribuídas nos dois anos do curso.

No ano de 1932, a Escola Normal do Distrito Federal foi transformada em Instituto de Educação, pelo decreto nº. 3.810 de 1932. Nos termos desse Decreto, ao Instituto de Educação cabia a educação secundária, a preparação de professores primários e secundários e ainda dar continuidade a cursos de aperfeiçoamento para professores. Dessa forma, o Instituto de Educação passou a reunir Escola de Formação de Professores, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância (SALVADOR, 2017).

Pelo do decreto n.7.941 de 25 de março de 1943, o programa do curso

normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro compreendia as seguintes matérias: no primeiro ano: Matemática, Português, Geografia e História do Brasil, Química, Física, Biologia, Desenho, Higiene e Puericultura, Educação Física, Canto Orfeônico e Música. No segundo ano: Biologia e Sociologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Metodologia da Linguagem, Trabalhos Manuais, Metodologia do Cálculo Educação Física, Desenho, Música e Canto Orfeônico. E, no terceiro ano: Desenho, Higiene e Puericultura, Educação Física, Música e Canto Orfeônico, Filosofia da Educação, Trabalhos Manuais, Metodologia das Ciências Naturais, Metodologia da História e Geografia, Administração Escolar, Legislação Prática de Ensino (LOPES, 2009).

Em relação à divisão de séries, o curso normal era dividido em três séries, após o término do ginásio. Destacava-se no primeiro ano de ensino estudos em continuação do ginásio, e os outros dois anos restantes eram com oferta de matérias próprias de ensino normal. Para Lopes (2009), havia uma função específica e primordial, o curso normal do Rio de Janeiro em 1942 tinha por objetivo atender as escolas públicas do Distrito Federal. De certa forma, o curso normal oferecido foi de caráter profissional, pois visava à reforma educacional de 1932.

## 5.6 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL ESPÍRITO SANTO (1917)

O Programa de Ensino das escolas públicas do Estado do Espírito Santo foi aprovado pelo Decreto n. 2876 de 30 de março de 1917. Esse decreto aprovou os programas de ensino das escolas normais e anexas, grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas, organizadas pela diretoria de ensino público (ESPÍRITO SANTO, 1917).

Para o estudo da Aritmética nesse programa do Espírito Santo (1917), foram elencados os seguintes conteúdos: sistema de numeração decimal; operações com números inteiros; divisibilidade de números; caracteres de divisibilidades; teoria dos números primos; teoria dos restos; teoria das frações ordinárias; teoria do máximo divisor comum; operações sobre frações ordinárias; redução ao mesmo denominador e a expressão mais simples;

operações sobre números decimais; teoria das frações periódicas; teoria das frações contínuas. Além desses, seriam abordados: operações com números complexos; potência e raízes de números inteiros e fracionários; teoria de equidiferenças e proporções com suas propriedades; quadrados e raízes quadradas; cubo e raiz cúbica; teoria elementar dos logaritmos; teoria das progressões por diferença e por quociente e suas propriedades; regra de capitalização; regra de anuidade; exercícios de problemas; regra de descontos; regras de juros simples e compostos (ESPÍRITO SANTO, 1917).

Para o estudo da Álgebra, nesse programa, constam os seguintes conteúdos: noções gerais; adição e subtração; emprego dos sinais e fórmulas; redução dos termos semelhantes; multiplicação; divisão e emprego dos sinais e fórmulas; teoria das frações; teoria do máximo divisor comum; redução ao mesmo denominador; classificação das equações; operações com frações algébricas; diversos processos da alimentação. Além desses, em Álgebra, as equações simultâneas do primeiro grau e resolução das equações simultâneas; problemas do primeiro grau e equações com duas ou mais incógnitas; teoria das quantidades negativas; quadrado e raiz quadrada; equações do segundo grau e propriedades gerais; sistemas de equações do segundo grau; máxima e mínima; exercícios e problemas (ESPÍRITO SANTO, 1917).

No ensino da Geometria, esse programa do Espírito Santo (1917) previa os seguintes conteúdos: triângulos e suas propriedades; determinação de área do triângulo, retângulo, paralelogramos e polígonos; ângulos e suas classificações; medida dos ângulos (central, inscrito e excêntrico); construção de triângulos; casos de igualdade; semelhanças de triângulos e polígonos; relação numérica das linhas nos triângulos; circunferência e suas propriedades; avaliação da circunferência (cálculo do  $\pi$ ); retas perpendiculares e paralelas; linhas proporcionais em geral e sua circunferência; inscrição de polígonos na circunferência. Além desses conteúdos deveriam ser abordados: avaliação de áreas circulares e do volume do paralelepípedo retângulo e outro qualquer; volume e área lateral dos prismas; ângulos diedros e triedros; estudo das retas e planos perpendiculares e paralelos; área e volumes de esferas de setor esférico e de segmento; semelhanças de poliedros; triângulos esféricos e noções sobre elipse e hipérbole; a parábola e cicloide; área da esfera comparada com a dos cilindros circunscritos (ESPÍRITO SANTO, 1917).

Observa-se que o programa de ensino, no ano de 1917, do Espírito Santo, estabelecia a Aritmética, a Álgebra e a Geometria, elencando seus vários conteúdos para a formação das normalistas.

#### 5.7 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE SERGIPE (1917)

Na província de Sergipe, iniciou – se, efetivamente, o funcionamento do curso normal no ano de 1871. Esse Curso foi criado pelo regulamento de 24 de outubro de 1870. A princípio era para estudantes do sexo masculino, porém obteve resultados pouco satisfatórios em relação à procura por esse curso (AMORIM; FERRONATO, 2013).

Devido à baixa procura pelo Curso Normal, João Pereira de Araújo Pinho, presidente da Província (1878-1877), por meio do Regulamento de janeiro de 1887, promoveu a reforma do ensino público e criou uma Escola Normal feminina, que recebia alunas externas e do asilo (AMORIM; FERRONATO, 2013).

O Regulamento, aprovado pela Resolução nº 1.079 de 1877, previa para o Curso Normal duração de dois anos e as seguintes disciplinas para o 1º ano: Exercícios de Caligrafia, Gramática da Língua Portuguesa, Aritmética, Desenho Linear, Exercícios de Leitura de clássicos em prosa e verso, Redação e Sistema Métrico; e, para o 2º ano: História do Brasil, Pedagogia, Instrução Moral e Religiosa e Noções Gerais de Geografia (AMORIM; FERRONATO, 2013)

Em 1911, houve a reforma da instrução pública com a implantação dos grupos escolares em Sergipe com a finalidade de acabar com problemas no ensino primário. Através da mediação, buscou-se promover mudanças nos métodos, nos recursos didáticos e na qualificação dos professores para a melhoria de ensino. O curso primário era o centro das discussões sobre assuntos educacionais e, por meio das reformas ocorridas, houve destaque na adoção do denominado método intuitivo<sup>14</sup>, que veio orientar o ensino nos grupos escolares desse estado (AZEVEDO, 2011).

---

<sup>14</sup> Esse modelo de ensino pretendia uma educação dos sentidos e a aplicação das leis da natureza, sendo que o ensino deveria partir do princípio da intuição “que exigiria o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno”. Dessa forma, foram desenvolvidos

No que tange aos programas de ensino dessas escolas, nesse período, em fevereiro de 1917, foi aprovado o Programa das Cadeiras da Escola Normal e do curso complementar do Estado de Sergipe, pela imprensa oficial de Aracaju, pela diretoria da instrução primária. Nesse programa para a Escola Normal estão especificadas as cadeiras para quatro anos de curso. E, para o complementar, estão listadas apenas disciplinas e conteúdos.

Nesse programa para a Escola Normal, constam as seguintes Cadeiras: Português; Francês; Aritmética e Álgebra; Desenho; Geometria; Geografia, Cosmografia e Chorografia; História Geral; História do Brasil e do Sergipe; Física e Química; História Natural e Higiene Geral e Escolar; Pedagogia; Educação Moral e Cívica, Noções de Sociologia e Direito Usual; Trabalhos Manuais e Música.

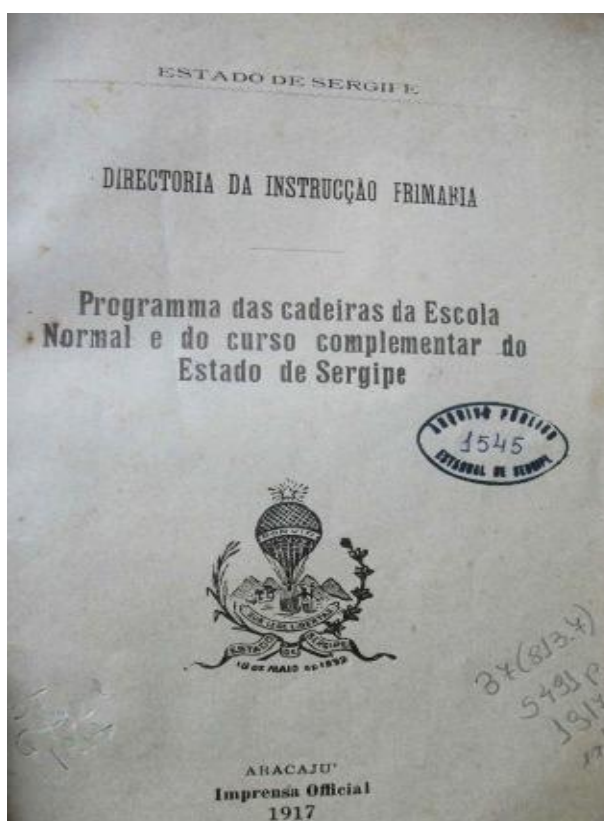


Figura 1: Capa do programa de ensino da Escola Normal do Sergipe  
Fonte: Repositório da UFSC



Para o estudo de Aritmética nesse Programa de ensino da Escola Normal para o primeiro ano, foram elencados os seguintes conteúdos: Princípios fundamentais relativos à grandeza e suas espécies; aos números inteiros; numeração; formação de unidades; leitura e escrita de números; operações fundamentais; propriedades notáveis da adição e da subtração; multiplicação e divisão; abreviações da multiplicação; o inverso das operações fundamentais; redução à unidade; igualdade e desigualdade; quantidades positivas e negativas. Os conteúdos vieram enumerados em algarismos romanos como mostra a figura 2.

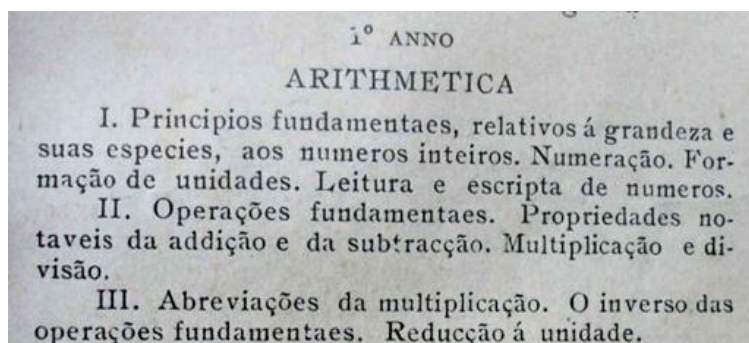


Figura 2: Conteúdos de aritmética do programa da Escola Normal do Sergipe  
Fonte: Repostório da UFSC

Além desses, o uso de parênteses e do vínculo; complemento dos números; teoria dos números; números primos e múltiplos; determinação de todos os fatores primos de um número; discriminação dos números primos na série natural dos números, até um limite qualquer; divisão por cancelamento; teoremas dos números múltiplos; caracteres de divisibilidade; sua aplicação; decomposição dos números múltiplos em seus fatores primos; determinação de todos os divisores de um número; provas dessas operações; busca do máximo comum divisor e do mínimo múltiplo comum de dois ou mais números; frações ordinárias; princípios gerais; alterações, reduções e operações.

E, ainda, frações mistas; operações sobre elas; ideias gerais sobre as frações decimais; conversão de uma fração ordinária em decimal e vice-versa; operações; dízimas periódicas e suas propriedades; frações geratrizes; metrologia; noção histórica do sistema métrico decimal; unidades principais; nomenclatura dos múltiplos e submúltiplos; abreviaturas do sistema; operações

sobre unidades métricas; reduções de medidas antigas a modernos e vice-versa; exercícios e problemas sobre cada uma das lições dadas.

Para o segundo ano da Escola Normal do Sergipe, em Aritmética, esse programa recomendou o estudo dos seguintes conteúdos: recapitulação do primeiro ano, teoria dos números complexos; conversões; reduções e operações; provas das operações; razões e proporções e suas propriedades; regra de três simples; regra de três composta; regra de juros simples; regra de juros compostos; regra de divisão proporcional; regra de sociedade comercial simples; regra de sociedade comercial composta; desconto comercial; desconto racional; regra de cambio; regra de porcentagens e comissões; exercícios e problemas acompanhando as lições.

Para o terceiro ano da Escola Normal do Sergipe, recomendou-se o estudo da aritmética e da álgebra, com os seguintes conteúdos: teoria dos números; números primos e múltiplos; discriminação dos números primos pelo método do crivo; decomposição dos números múltiplos em seus fatores primos; teorema da divisibilidade; caracteres da divisibilidade; determinação de todos os divisores de um número; pares de divisores; busca do máximo comum divisor e do mínimo múltiplo comum de dois ou mais números; frações ordinárias; alterações, reduções e transformações; operações; frações decimais e suas operações; conversão de frações decimais em ordinárias e vice-versa; sistema métrico; definições e ideias gerais; resumo histórico do sistema métrico; medidas antigas e modernas; equivalência dessas medidas; coeficientes de redução; operações sobre unidades métricas; teoria dos números complexos; conversão de um número complexo em fração da unidade principal e vice-versa; reduções, operações e provas desses; razões e proporções e suas propriedades; regra de três simples e composta; juros; sociedade comercial; divisão proporcional; desconto, comercial e racional; regra de falsa posição; termo médio e prazo médio e câmbio.

O Estudo da Álgebra no terceiro ano da Escola Normal do Sergipe deveria compreender: objeto de álgebra; definições preliminares; sinais empregados; símbolos algébricos; terminologia algébrica; símbolos das potências; valor numérico de uma expressão algébrica; adição e subtração; multiplicação e divisão; divisibilidade; decomposição de quantidades algébricas; máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum; frações

algébricas; redução de frações à expressão mais simples; transformação de uma quantidade mista em fração e vice-versa; redução de frações ao mínimo denominador comum; adição e subtração de frações algébricas; multiplicação e divisão; equações do primeiro grau; inteirar os termos de uma equação e transposição destes termos; redução de termos semelhantes. Além desses conteúdos, dever-se-iam estudar problemas que se resolvem por uma equação de primeiro grau a uma incógnita; Método de resolução dos problemas; Equações simultâneas a duas incógnitas; Processos de eliminação; Problemas e exercícios diários sobre a matéria estudada; Metodologia especial do ensino de Aritmética na aula primária. Recomendou-se o Compêndio “Arithmetica e Algebra” de autoria de Antonio Trajano.

O estudo de Geometria, no terceiro ano da Escola Normal do Sergipe, deveria abordar dentre as lições citadas, os seguintes conteúdos: Lições de 1 a 2: definições preliminares; corpo; superfície; linhas e ponto geométrico; Lições de 3 a 4: das linhas; dos ângulos; das perpendiculares e das oblíquas; Lições de 5 a 8: da superfície; círculo; ângulos considerados entre si e em relação a sua grandeza; Lições de 9 a 15: dos ângulos complementares e suplementares; ângulos centrais e teoremas; relativos aos mesmos; proposição e métodos de demonstração; Lições de 16 a 20: teoria das perpendiculares; Lições de 21 a 26: teoria das paralelas; Lições de 27 a 35: teoria dos triângulos; Lições de 36 a 40: teoria dos polígonos; Lições de 41 a 44: circunferência e sua combinação com linha reta; cordas; secantes e tangentes; Lições de 45 a 49: medidas comuns das retas e dos arcos; Lições de 50 a 55: medida dos ângulos inscritos, circunscritos e excêntricos, e Lições de 56 a 60: polígonos inscritos e circunscritos.

O estudo de Geometria no quarto ano da Escola normal do Sergipe também trazia os conteúdos distribuídos em lições: Lições de 1 a 4: dos sólidos; ângulos diedros; triedros e poliedros; Lições de 5 a 10: avaliação das áreas; Lições de 11 a 20: das pirâmides, retas, oblíquas; regulares; quadrangulares; sólidos redondos; cone; cilindro; esfera; Lições de 21 a 30: metodologia especial do ensino da geometria plana aplicada na aula primária. Já a parte pedagógica do Curso Normal seria toda estudada na cadeira de pedagogia que deveria abordar a origem da educação e a relação da

pedagogia com a psicologia, a necessidade da educação dos sentidos do aluno, a educação intelectual e sua relevância, dentre outros assuntos.

## 5.8 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE SANTA CATARINA (1928)

O Decreto 2.218, de 24 de outubro de 1928, aprova o Programa de Ensino da Escola Normal de Santa Catarina, pelo então presidente do Estado de Santa Catarina Adolpho Konder (SANTA CATARINA, 1928). Esse decreto trouxe alterações que tinham como objetivo incluir nesse programa aspectos das discussões resultantes da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, realizada em 1927 (SGANDERLA, 2015).

Esse Programa traz o plano de ensino da Escola Normal de Santa Catarina com as disciplinas que seriam ministradas nos três anos de curso, que passam a ser organizadas em doze cadeiras: Latim e Alemão; Desenho e Ginástica; Música; Trabalhos Manuais, Português e Princípios de Literatura da Língua; Física e Química; História Natural e Higiene; Francês; Aritmética, Álgebra e Geometria; História Universal, do Brasil e de Santa Catarina; Geografia e Cosmografia; Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica (SANTA CATARINA, 1928). A figura 3 mostra a capa desse programa da Escola Normal de Santa Catarina de 1928:

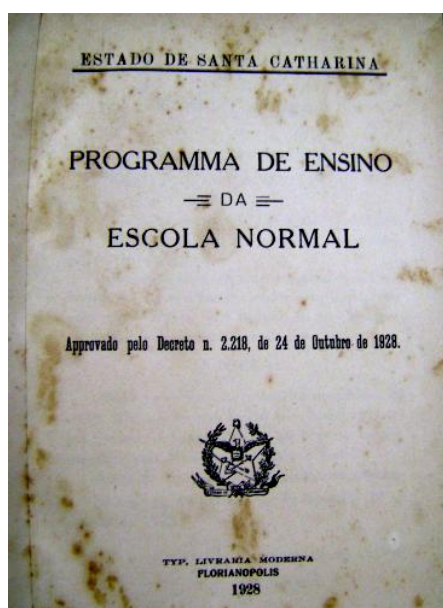


Figura 3: Capa do programa de ensino da Escola Norma de Santa Catarina  
Fonte: SANTA CATARINA (1928, p.2)

No programa da cadeira Pedagogia, observa-se que houve uma articulação entre o método intuitivo e os conhecimentos da Escola Nova, não houve brusca mudança (SGANDERLA, 2015). Tal programa traz como conteúdos, dentre outros, a relação da pedagogia com a psicologia, a educação dos sentidos das crianças, a educação da memória, metodologias contemporâneas do ensino da leitura, caligrafia, linguagem, aritmética, história, geografia, ciências físicas e naturais.

Em relação à Aritmética, Álgebra e Geometria, esse Programa apresentava, em um primeiro momento, o número de aulas semanais por disciplina. Aulas de Aritmética havia, no primeiro e segundo anos desse curso, um total de quatro aulas semanais, respectivamente; já a Geometria somente no terceiro ano com três aulas semanais; e a Álgebra no segundo ano com quatro aulas semanais, conforme a figura 4 (SANTA CATARINA, 1928).

| CADEIRAS       | CLASSES EM QUE SE<br>LECIONAM |    |    |    | Nº. DE AULAS SEMANAIS |        |        |        |
|----------------|-------------------------------|----|----|----|-----------------------|--------|--------|--------|
|                | 1º                            | 2º | 3º | 4º | 1º Ano                | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano |
| 1a. Português  | 1º                            | 2º | 3º | 4º | 3                     | 3      | 3      | 3      |
| 1a. Literatura | =                             | =  | 3º | 4º | =                     | =      | 2      | 2      |
| 2a. Francês    | 1º                            | 2º | =  | =  | 3                     | 4      | =      | =      |
| 3a. Aritmética | 1º                            | 2º | =  | =  | 4                     | 4      | =      | =      |
| 3a. Algebra    | =                             | 2º | =  | =  | =                     | 4      | =      | =      |
| 3a. Geometria  | =                             | =  | 3º | =  | =                     | =      | 3      | =      |
| 4a. Physica    | =                             | =  | 3º | =  | =                     | =      | 2      | =      |
| 4a. Chimica    | =                             | =  | =  | 4º | =                     | =      | =      | 3      |
| 5a. Botanica   | 1º                            | =  | =  | =  | 2                     | =      | =      | =      |

Figura 4: Plano de ensino da Escola Normal de Santa Catarina  
Fonte: SANTA CATARINA (1928, p.4)

Além desse plano, o Programa de Escola Normal de Santa Catarina trazia os conteúdos que seriam estudados pelos normalistas nos três anos de curso. Para o primeiro ano de formação, os conteúdos de Aritmética estão apresentados em tópicos. No primeiro tópico: quantidade, unidade, número, numeração operações sobre números e provas; no segundo tópico, divisibilidade dos números, teoria do máximo divisor comum, teoria dos números primos, mínimo múltiplo comum; no terceiro, potências e raízes dos números, raiz quadrada e raiz cúbica; no quarto, frações ordinárias, definições, propriedades e operações, raízes quadradas e cúbicas dos números

fracionários; no quinto, conversão de números fracionários em decimais e vice-versa, dízimas periódicas; no tópico seis, sistema métrico decimal, sistema antigo, números complexos, conversão de medidas (SANTA CATARINA, 1928).

No segundo ano de formação na Escola Normal de Santa Catarina, o foco estava nos estudos de Aritmética e de Álgebra. Na parte de Aritmética, os conteúdos estão apresentados em oito tópicos. No primeiro tópico era estudada a teoria das razões e proporções, equidiferença, proporção, propriedade das proporções; no segundo, grandezas proporcionais e inversamente proporcionais; no terceiro, regras de três simples e composta, método de redução a unidade; no quarto tópico, regras de juros simples, divisor fixo, desconto racional e desconto comercial; no quinto, regras de divisão proporcional, regras de sociedade, simples e composta; no sexto, regra conjunta, câmbio interno e externo; no sétimo tópico, progressões por diferença, progressões por quociente; e no último tópico, juros compostos (SANTA CATARINA, 1928).

No campo da Álgebra, para o segundo ano na Escola Normal de Santa Catarina, também foram apresentados os conteúdos distribuídos em tópicos. Dever-se-ia estudar, no primeiro, definição, diferença entre a álgebra e a aritmética; no segundo tópico, quantidades negativas, termos semelhantes e sua redução, coeficiente, expoente, expressão algébrica, fórmula, termo, monômio, binômio, trinômio, polinômio; no terceiro tópico, valor numérico de uma expressão algébrica; no quarto tópico, operações algébricas que envolviam a adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação (SANTA CATARINA, 1928).

No fim da parte desse programa dedicado à Álgebra, uma nota traz sugestões de como o professor poderia conduzir o ensino mostrando que as lições deveriam ser relacionadas à prática. Dessa forma, o professor desde as primeiras lições deveria explicar, por meio de resolução de problemas, as equações simples e suas soluções (Figura 5):

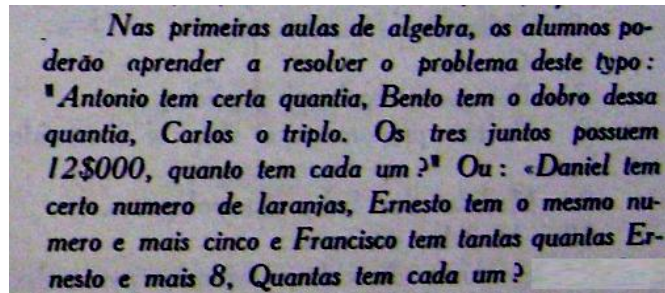


Figura 5: Orientações para o curso normal  
 Fonte: Santa Catarina (1928, p.10)

De acordo com essa nota, o professor deveria dar explicações teóricas, de acordo com a necessidade colocada pelos problemas. Dessa maneira, o ensino não seria cansativo para o aluno, de modo que poderia ver na Álgebra uma ciência que o auxiliaria na resolução do que somente era possível com a Aritmética. O que se pode observar é que essa indicação para a resolução de problemas vem ao encontro das propostas reformistas da Escola Nova, quando a resolução de problemas foi valorizada, problemas que demandassem:

[...] ferramentas aritméticas para a sua resolução. Muito antes de se pensar na elaboração de uma das tendências atuais da Educação Matemática – a de resolução de problemas – como uma metodologia de ensino, os ventos escolanovistas, tentando varrer propostas consideradas antigas, tradicionais, já apregoavam a seleção e organização de atividades que fizessem sentido para o aluno (SILVA; VALENTE, 2013, p. 865).

Esse foi um período em que os problemas deveriam ser relacionados ao cotidiano dos alunos, premissa acordada ao ideário escolanovista (VALENTE, 2014).

No terceiro ano da Escola Normal de Santa Catarina, as normalistas estudariam somente Geometria. Os conteúdos apresentavam-se divididos em onze tópicos. O primeiro abrangia os conteúdos definição preliminar como corpo, superfície, linha, ponto geométrico; o segundo tópico, ângulos; o terceiro tópico, paralelas e secantes; o quarto tópico, perpendiculares e oblíquas; o quinto tópico, triângulos e quadriláteros; o sexto tópico, círculo; o sétimo tópico, polígonos regulares, medida; o oitavo tópico, retas proporcionais entre si e consideradas também no círculo; o nono tópico, medidas dos lados dos polígonos; o décimo tópico, medidas das áreas; e, por fim, o décimo primeiro tópico, volume de cubo, prismas, pirâmides, cilindros e esfera (SANTA CATARINA, 1928).



## 5.9 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE MINAS GERAIS (1930)

No que se refere à formação de professores para a escola primária em Minas Gerais, na década de 1920, em pleno governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, foi fundada a Escola de Aperfeiçoamento para Professores Primários, que trouxe ao estado possibilidades de experimentar novas metodologias de ensino, fruto de visitas realizadas por professoras mineiras aos Estados Unidos com fins de capacitação. Essa instituição localizava-se em Belo Horizonte e objetivava propiciar às professoras primárias desse estado frequentarem um curso em sintonia com a Escola Nova de modo a seguirem as novas diretrizes pedagógicas da época. Entre o ano de 1928 e 1930, foram criadas, num movimento de expansão do ensino público mineiro, vinte e uma Escolas Normais, lugar específico para a formação e especialização desses professores primários mineiros (GOUVÊA; ROSA, 2000).

Em 18 de fevereiro de 1930, foi aprovado o Decreto n. 9.4501/30, pelo então Secretário do Interior de Minas Gerais, Francisco Campos, que regulamentou o Ensino Normal, Campos justificava ser um compromisso do governo do Estado de Minas Gerais, Antonio Carlos Andrada. Essa renovação do ensino público não poderia ser mais esperada, pois, para que houvesse progresso na instrução primária, deveria ser enfrentado o problema do Ensino Normal. Ainda se defendeu que os problemas do ensino primário não estavam nos programas desse curso e nem no currículo e, sim, no professor (MINAS GERAIS, 1930).

Esse decreto estipulou que os professores tivessem atenção com a educação e com as metodologias de ensino das disciplinas que ministravam, de forma que as aulas fossem planejadas e realizadas do ponto de vista científico e literário. A teoria e prática, no âmbito metodológico, ficariam reservadas para os dois últimos anos dos cursos das escolas de aplicação do segundo grau. Para o ensino preparatório, foi dada relevância às atividades complementares de tal modo que os alunos comesçassem mais cedo a investigar e a adotar iniciativas próprias, tornando-se responsáveis, além de se acostumarem a seus esforços. Além disso, evidenciou a relevância de os professores do Curso Normal se aprofundarem em estudos relativos aos



programas do ensino primário para que pudessem nortear seus alunos desde o início nos processos e métodos de ensino e sua realização (MINAS GERAIS, 1930).

No Curso Normal, por meio desse Regulamento, foram desdobradas as cadeiras de física e química e história natural, na criação da cadeira de biologia e higiene e na de psicologia educacional. Esta última representava uma necessidade, pois era uma disciplina indispensável à formação da mentalidade do professor primário. Esse Regulamento referia-se à importância da criança “a matéria prima da escola é a criança: o ensino a tem, a um só tempo, como instrumento e como fim” (CAMPOS, 1930, p. 12).

Ainda se aludindo a essa valorização da criança e de seus interesses evidencia-se o papel do professor nesse novo modo de ver o ensino. Em conformidade com esse regulamento, não se concebia que, nas Escolas Normais, não houvesse estudos por parte dos futuros professores primários sobre a natureza da criança; a dinâmica de seus interesses; das leis e formas de seu crescimento mental; atividades por elas realizadas e suas tendências, o que influenciaria diretamente na ação do professor e na eficiência do ensino na escola primária.

Em relação à formação do professor primário nas Escolas Normais, Francisco Campos disse:

[...] torna-se indispensável e imperioso aparelhar os futuros professores dos conhecimentos, os mais amplos e os mais claros, da natureza da criança, dos seus apetites, da sua imaginação, do imprevisto e da originalidade, em relação ao adulto, do seu comportamento intelectual e afetivo (CAMPOS, 1930, p. 12).

Francisco Campos questionava sobre tudo que já estava ocorrendo no Brasil ao modelo de outros países de modo que a educação primária se adequasse às necessidades dos alunos. Para ele, havia-se modificado a rotina escolar, aplicavam-se testes de inteligência, baseados na psicologia, cujos resultados estavam permitindo a graduação e classificação dos alunos, a valorização da criança como ser humano e a noção das diferenças individuais; as diferenciadas técnicas de ensino em experimentação nas escolas; os processos da escola ativa em que o aluno passava a ser sujeito da aprendizagem, com base na pedagogia de Dewey, os postulados e aquisições da psicologia.

Observa-se que são pressupostos do Movimento escolanovista que assolava as escolas em outros países, como Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica e Suíça, perturbando a ordem; as práticas já consolidadas; os hábitos dos alunos e professores, pois exigia que os atores da educação se adaptassem às exigências colocadas pela ciência, indústria, trabalho e cultura (CAMPOS, 1930).

De acordo com esse Regulamento, o ensino normal tinha como objetivo a formação de professores e demais pessoal técnico para o ensino primário do estado e seria ministrado em duas categorias de escolas: o primeiro e o Segundo Graus. E, além disso, haveria nos grupos escolares de primeira e de segunda categoria, um curso de dois anos para a formação de professores rurais. As Escolas Normais de segundo grau eram aquelas já existentes e as que fossem promovidas de primeiro para segundo grau (MINAS GERAIS, 1930).

Em relação ao Ensino Normal de primeiro grau, o regulamento em questão para as Escolas Normais apresentou as cadeiras em que se daria o ensino nesse curso, distribuídas da seguinte forma nos três anos: no primeiro ano: Educação Física, Música e Canto Coral, Trabalhos Manuais e Modelagem, Desenho, Francês, Português, Aritmética e Geografia; no segundo ano: Educação Física, Música e Canto Coral, Trabalhos Manuais e Modelagem, Noções de Ciências Naturais, Noções de Geometria, Geografia e Chorografia do Brasil, Desenho, Português, Francês, Aritmética e, no terceiro ano: Noções de Psicologia Infantil e Higiene Escolar e Prática Profissional, Português, Metodologia, Francês, História do Brasil e Educação Cívica (MINAS GERAIS, 1930).

Em seu Art. 3º, esse Regulamento previa a transferência para outras localidades das Escolas Normais oficiais que não possuísem o mínimo de cento e vinte alunos, contudo não contavam nesse número os alunos das escolas anexas. O ensino das escolas normais de segundo grau foi dividido em três cursos: o de adaptação, o preparatório e o de aplicação. Em seu parágrafo único referiu-se à duração dos cursos em dois, três e dois anos, respectivamente

O curso de adaptação, segundo o Art. 6º, teria as seguintes matérias de ensino: Português; Aritmética; Francês; Educação Cívica; Noções de História

do Brasil; Noções de Ciências Naturais; Educação Física; Geografia; Desenho; Trabalhos Manuais e Modelagem; Música e Canto Coral (MINAS GERAIS, 1930).

O curso preparatório, com duração de três anos, tinha como foco ministrar a cultura geral no magistério primário, o ensino era distribuído nas cadeiras de acordo com o Art. 11 desse Decreto: Francês; Português; Aritmética, Geometria e Desenho Linear; Física e Química; Geografia e Chorografia do Brasil; Desenho Figurado; Trabalhos Manuais e Modelagem; História do Brasil e Educação Cívica; História Natural; Música e Canto Coral; Educação Física. Na sequência, o Art. 15 trouxe a distribuição dessas cadeiras por cada um desses três anos do curso, da seguinte forma: primeiro ano: Música e Canto Coral, Educação Física, Português, Geografia, Desenho, Francês, Aritmética, Trabalhos Manuais e Modelagem; no segundo ano: Chorografia do Brasil, Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem, Português, Aritmética, Geometria, Francês, Música e Canto Coral, Educação Física e, no terceiro ano: História Natural, Desenho e Educação Física, História do Brasil, Português, Francês, Física e Química (MINAS GERAIS, 1930).

Para se matricular no curso de aplicação, o aluno deveria ter no mínimo 16 anos e ter feito o curso preparatório ou o magistério primeiro grau. Esse curso tinha duração de dois anos e objetivava formar os aspirantes ao magistério primário. No Art. 20 desse Decreto, estão elencadas as cadeiras desse curso de aplicação: prática profissional, psicologia educacional, metodologia, biologia e higiene, história da civilização particularmente história dos métodos e processos da educação. Em relação aos normalistas diplomados em escolas do primeiro grau, no Art. 23, consta que poderiam diplomar-se no segundo grau se apresentassem comprovação de exercício do magistério primário durante um ano e condicionada à aprovação em exames de francês, prática profissional, metodologia e psicologia educacional (MINAS GERAIS, 1930).

O Art. 28 desse Regulamento trouxe que o curso rural teria duração de dois anos e seria gratuito. O objetivo desse curso era formar professores para as escolas rurais, e seu ensino deveria ser distribuído nas seguintes matérias de ensino nos dois anos: primeiro ano: Canto, Exercícios Físicos, Costura ou Jardinagem, Língua Pátria, Geometria, Aritmética, Geografia, História, e no

segundo ano: Jardinagem e Horticultura, Prática Pedagógica, Língua Pátria, Exercícios Físicos, Canto e Costura. A prática pedagógica seria realizada nos grupos escolares, as quais os alunos deveriam planejar com antecedência (MINAS GERAIS, 1930).

Esse regulamento ainda instituiu como deveriam ser as aulas nas Escolas Normais. De acordo com o artigo 43 desse regulamento, as lições não deveriam ser monólogos do professor ou exposição da matéria. O professor deveria apelar aos seus alunos para a colaboração no intuito de despertar-lhes o gosto pela investigação e reflexão durante as atividades propostas e a iniciativa intelectual (MINAS GERAIS, 1930).

Nesse período do Movimento da Escola Nova, o papel do professor mudou de configuração, passou a ser um orientador e promotor de atividades que despertassem o interesse do aluno e privilegiou o aluno como centro do processo educativo, além de se priorizar a compreensão do desenvolvimento do aluno fundamentado nas bases psicológicas (SAVIANI, 2009).

Desse modo, o professor poderia propiciar aos alunos atividades com aplicações a realizar, leituras, experimentações, o docente limitava-se a ser orientador do trabalho livre dos alunos “sugerindo um caminho a seguir, uma aproximação ou comparação útil de fatos ou de idéias ou indicando uma generalização ou uma vista de conjuntos compreensiva dos fatos e das coisas em estudo” (MINAS GERAIS, 1930, p.33).

Chamam a atenção, nesse Regulamento, as sugestões para que houvesse reuniões por parte dos professores para tratar de problemas inerentes ao Ensino Normal, dentre as quais, a organização de um plano de experiências psicológicas, que deveriam ser realizadas nas várias classes para melhor conhecer os alunos; como deveria ser feita a utilização dos testes e outros processos de apreciação de rendimentos dos alunos, a verificação de adaptação do ensino ao nível dos alunos e a discussão das causas de eficiências ou ineficiência.

O art. 74 desse Regulamento da Escola Normal aludiu aos testes psicológicos e pedagógicos que os alunos-mestres deveriam acompanhar e participar da organização, sob a orientação do professor de psicologia educacional e aplicar nos alunos das escolas anexas, ensino primário. De acordo com Monarcha (2008), para auxiliar na solução dos problemas que

ocorriam no ensino, passou-se a acreditar, nesse período, na realização de testes e nas medidas psicológicas, cujos resultados foram amplamente utilizados em prol da organização de classes mais homogêneas nas escolas, com novas formas de avaliar os alunos, constituindo, assim, uma das características da Escola Nova.

#### 5.10 PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DE MATO GROSSO (1931,1940)

A criação da Escola Normal em Mato Grosso ocorreu no ano de 1840:

Mesmo sem contar com a administração de Louzada, a Escola Normal de Cuiabá foi instalada em 1840, e foi extinta quatro anos depois, por não haver um quadro de professores capacitados para o exercício do cargo, por falta de espaço físico adequado para o funcionamento da escola, e por não haver verbas provinciais suficientes para a manutenção da instituição (XAVIER; SÁ, 2008, p.126).

Em Mato Grosso, por meio da Lei Provincial n. 13, de 9 de julho de 1874, foi criado o Curso Normal e a Escola Normal volta a ser autorizada neste estado (XAVIER; SÁ, 2008).

No Sul desse estado, a origem da Escola Normal tem relação com a instalação do primeiro Grupo Escolar em Campo Grande, no ano de 1922, de acordo com a Resolução nº 866, de 03 de novembro de 1921. A formação de professores era vista como necessária e o processo de fixação das Escolas Normais foi intermitente (ORTIZ, 2014).

O período de consolidação da Escola Normal em Campo Grande ficou compreendido entre 1920 a 1930, e pode-se dizer, assim, que a implantação do curso Normal no sul do Mato Grosso se deu em três períodos: a) Criação da primeira Escola Normal Primária da Província, no ano de 1940; b) em 1930, instalação das primeiras instituições em Campo Grande; e, c) em 1947, com a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) foram estabelecidas as bases para a permanência do Ensino Normal em Mato Grosso e Campo Grande (ORTIZ, 2014).

No ano de 1930, foi criada a “Escola Normal Dom Bosco”, em regime privado, essa escola oferecia um curso equiparado às Escolas Normais desse

estado, por meio do Decreto n. 96, de 10/09/1931, mesmo período de fundação da “Escola Normal Joaquim Murtinho”, uma escola pública (ORTIZ, 2014).

O contexto de criação dessas escolas ocorreu no início da década de 1930, e Campo Grande era destacada por seu desenvolvimento econômico no sul do estado de Mato Grosso, além de ter um crescimento populacional destacado contando com 12 mil habitantes. Com esse crescimento, surgiu a demanda para a formação de professores perante a reconstrução nacional (ORTIZ, 2014). No ano de 1930, foi criada a primeira Escola Normal de Campo Grande e a segunda do estado de Mato Grosso, antecedida pela Escola Normal Pedro Celestino, de Cuiabá, a primeira escola normal desse estado (OLIVEIRA; RODRÍGUES, 2009).

De acordo com o livro de atas dos exames finais da Escola Normal de Campo Grande e curso anexo, do período de 1931 a 1935, constam do currículo dessa Escola de Campo Grande, as seguintes matérias de ensino: distribuídas por ano de ensino: primeiro ano: Aritmética, Francês, Português, Desenho, Geografia, Trabalho e Ginástica. No segundo ano: Francês, Português, Matemática, Corografia, Psicologia, Desenho, Trabalho e Ginástica. No terceiro ano: Pedagogia, Português, Química, Física, História Universal e Natural, Desenho, Higiene e Ginástica. E, no quarto ano: História da Educação e Didática, História do Brasil, Química e Física, Música, História Natural e Higiene (OLIVEIRA; RODRÍGUES, 2009).

A primeira instituição pública de formação dos professores do estado de Mato Grosso foi a Escola Normal “Joaquim Murtinho”. Em relação ao programa para o ensino Normal nessa escola do período 1931-1940, previam-se quatro anos de duração do curso com as seguintes disciplinas por ano: primeiro ano: Desenho e Caligrafia; Português; Aritmética; Francês; Geografia e Cosmografia. Segundo ano: Álgebra e Geometria; Português; Francês; Chorografia e Desenho. No terceiro ano: História Natural e Universal; Português; Física e Química; Higiene; Educação Física e Desenho. No quarto ano: História Natural; Pedagogia; Literatura; História do Brasil e Música, Física e Química; Didática e História da Educação; Higiene (OLIVERIA; RODRÍGUES, 2009).

Em 1940, a Escola Normal foi fechada em decorrência da reforma empreendida no governo de Julio Strübing Müller (1937-1945), tornando-se

inativa durante sete anos. Nas cidades de Corumbá, Campo Grande e Cuiabá, três ginásios oficiais assumiram a capacitação de professores, funcionando junto aos liceus com uma Seção Normal correspondente à antiga Escola Normal e ao Curso Especializado de professores (OLIVEIRA; RODRÍGUES, 2009). De acordo com Araújo (2005), o fechamento das escolas normais aconteceu, por haver um distanciamento do que acontecia nesse ensino em relação ao dos maiores centros, em decorrência do movimento da Escola Nova. Não havia condições, portanto, na maioria das escolas de continuidade.

O decreto-lei n. 8.530 de janeiro de 1946 aprovou a reabertura da Escola Normal Dom Bosco com outro nome “Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora”, que oferecia um curso de segundo ciclo, com duração de três anos, com opção de três séries ou duas séries, em regime intensivo, conforme prescrito na Lei Orgânica do Ensino Normal. Quando em três séries o programa previsto era comum a outras instituições desse porte (ORTIZ, 2014).

De acordo com o artigo 8º dessa Lei, o curso de formação de professores era de três séries anuais, destacando as seguintes disciplinas. Na primeira série: Anatomia e Fisiologia Humana; Português, Física e Química, Matemática, Desenho e artes aplicadas, Música e canto, Educação Física, Recreação e Jogos. Na segunda série: Desenho e artes aplicadas, Biologia educacional, Higiene e educação sanitária, Psicologia educacional, Educação Física, Recreação e Jogos; Metodologia do Ensino Primário, Música e Canto (BRASIL, 1946). Na terceira série: Sociologia educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Puericultura, História e Filosofia da Educação, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Metodologia do ensino primário Prática do ensino e Educação Física (BRASIL, 1946).

#### 5.11 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO AMAZONAS (1932)

No ano de 1880, foi criada em Manaus, a Escola Normal que somente foi implementada em 6 de março de 1882. A criação da Escola Normal da Província do Amazonas, deu-se pela Lei, nº. 506, de 4 de novembro de 1880 (MOTA, 2015).

O Decreto nº. 448, de 25 de setembro de 1900, publicou um Regulamento Geral da Instrução Pública do Amazonas com fins de reorganização dos

ensinos: primário, secundário e normal. Esse Regulamento admitiu à Escola Normal uma autonomia administrativa na preparação de professores para o ensino primário (AMAZONAS, 1900, apud MOTA, 2015).

Esse Regulamento prescreveu o currículo do curso da Escola Normal com as seguintes disciplinas obrigatórias: Pedagogia; Desenho e Caligrafia; História, principalmente do Brasil; Prendas Domésticas; Português; Francês; Matemática Elementar; Noções de Física, Química e História Natural; Geografia e Chorografia, essencialmente do Brasil (AMAZONAS, 1900, apud MOTA, 2015).

No ano de 1900, o decreto n. 448 de 25 de setembro estabeleceu modificações no curso normal amazonense. Em junho de 1901, o diretor Dacio Serra Lima Azevedo, dr. Diretor Geral da Instrução Pública, destacou que diante do ofício de 15 de maio do corrente ano ficava estabelecida a duração do curso normal para quatro anos e nele constam as seguintes disciplinas: Português, Matemática Elementar, Francês, Química, Noções de Física, História Natural, Geografia e Prendas Domésticas. As aulas eram lecionadas todos os dias úteis da semana, para ambos os sexos, das 8 às 12 horas.

Em 1904, foram aprovadas normas em um novo Regulamento da Escola Normal, cujo capítulo primeiro, artigo 2º, traria a duração do curso normal de quatro anos, com mudanças no currículo, composto pelas seguintes matérias de ensino: Desenho e Caligrafia; Prendas Domésticas; Música; Matemática Elementar, Compreendendo Aritmética, Álgebra e Geometria; Língua e Literatura Nacional; História, especialmente do Brasil; Pedagogia e Educação Moral e Cívica; Língua Francesa; Noções de Física, Química e História Natural; Geografia Geral e Corografia do Brasil (AMAZONAS, 1904, apud MOTA, 2015).

Em 19 de janeiro de 1932, foi publicado um novo Regulamento para a instrução pública, homologado pelo Interventor Dr. Antonio Coimbra, que evidenciou a necessidade de novos padrões de administração com inserção de metodologias dinâmicas atualizadas, que viessem adequar o ensino à realidade econômica amazonense. Em seu art. 8, reza que o ensino normal destinado à formação dos professores se daria nas Escolas preparatórias e Normal, em um curso geral de cinco anos, divididos em duas séries, a saber: uma de 3 anos, formação de professores primários elementares e outra de cinco anos, destinada à formação de professores normalistas. Nesse novo



regulamento, foram desdobradas várias cadeiras do currículo da Escola Normal, como: Trabalhos Manuais, Matemática, Português, Canto Coral, Economia Doméstica e Educação Física.

Mesmo enfrentando problemas estruturais do curso, o governo local pós-guerra foi se estabilizando aos poucos na administração da Escola Normal no ano de 1933:

[...] reformou o horário escolar, aprovou-se o programa das diversas cadeiras elaboradas pelos Catedráticos, que vinham substituir programas obsoletos, pois organizados há mais de 16 anos, e concedeu-se, em solenidade no Teatro Amazonas, o Diploma dos novos normalistas (Caderno do 1º Centenário do IEA, 1980, p. 31, apud MOTA, 2015, p. 126).

No mês de agosto de 1934, houve nova reorganização das disciplinas das escolas primária, que ficaram: História Natural, Lições de Física, Higiene e Química. Foi renovado o mobiliário com a utilização de carteiras individuais, chamadas “Brasileiras” (MOTA, 2015).

Levando em consideração ainda as cadeiras do currículo da Escola Normais, destaca-se que algumas foram desdobradas, como Português, Matemática, Canto Coral, Educação Física, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica (Caderno do 1º Centenário do IEA, 1980, apud MOTA, 2015).

## 5.12 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO (1934)

No Maranhão, a formação docente foi institucionalizada por meio do decreto nº 21 de 15 de abril de 1890, conforme artigo 7, que prescreveu: “Fica criada nesta capital uma Escola Normal”. As escolas Normais eram berço de uma capacitação superior do docente, por meio de estudos teóricos e práticos (CASTELLANOS; CASTRO, 2015).

As Escolas Normais, nesse estado, deveriam ser mistas para atendimento a alunos de ambos os sexos e não funcionar na forma de internatos, de modo que os alunos tivessem lições relacionadas à experiência e à prática do cotidiano. As aulas deveriam ser rígidas para alunos de ambos os sexos, e, ao lado de cada uma das Escolas Normais, deveria haver uma escola municipal de primeiras letras em funcionamento, na qual os normalistas pudessem desenvolver as atividades práticas. Para a formação complementar desses

alunos, as Conferências Pedagógicas seriam benéficas, proferidas por pessoas da sociedade e por alunos, de modo a exporem suas ideias, os avanços adquiridos na sala de aula e nos seus costumes cotidianos diante da prática (CASTELLANOS; CASTRO, 2015).

O Programa da Escola Normal do Estado Maranhão foi aprovado para o Curso Normal e complementar no ano de 1934. Em um primeiro momento, é apresentado um Programa de Metodologia de Ensino dividido em três partes: Metodologia Especial, Didática e Parte Prática (MARANHÃO, 1934).

Em Metodologia Especial, evidenciou-se a Metodologia do Cálculo, dentre outras metodologias, como: da Geografia, da História, da Música, do Desenho, entre outros. Na parte Didática, havia um tópico denominado “As Escolas Normais e a Pedagogia Nova” (MARANHÃO, 1934). Ressalta-se que se trata de um período, como já referido, em que estava no auge o Movimento da Escola Nova que intentou modernizar o ensino por meio das inovações metodológicas do ensino e das concepções de ensino, quando o aluno passou a ocupar papel central nesse processo, e o professor passou a ser um facilitador da aprendizagem. Como se observa, as Escolas Normais entraram nessa discussão.

Outro ponto observado nesse Programa de Ensino para a Escola Normal do Maranhão, de 1934, é que em Didática estão presentes os tópicos “O interesse. Sua Evolução. Centros de Interesse” e ainda a “Lição da Escola Tradicional. Lição da Escola Nova”. Reconhece-se, assim, uma das características relevantes do movimento da Escola Nova que foi redirecionar o processo educativo. Outro tópico que constava nesse Programa da Escola Normal do Maranhão em Didática é “A verificação da aprendizagem. Os exames e os testes de escolaridade”, que remete a outra característica da Escola Nova, quando se acreditou que as medidas psicológicas elucidariam os problemas no ensino (MONARCHA, 2009). Os resultados dos testes eram utilizados para a organização da escola em classes mais homogêneas, sucedendo novos formatos de avaliação e novos paradigmas (BORGES et al, 2016).

Os alunos-mestres faziam a “Parte Prática” em três etapas: observar os alunos nas classes, participar dos trabalhos com os alunos e tomar conta da sala de aula (MARANHÃO, 1934). Para a Pedagogia no quarto ano deveria ser

feita pelo método intuitivo, em que o professor procuraria demonstrar os princípios básicos e fundamentados, além de conhecer seus alunos pelo método dedutivo<sup>15</sup>.

Na parte desse Programa da Escola Normal do Estado Maranhão, dedicada à Matemática, há uma introdução em que é afirmado que o ensino dessa disciplina deveria ser realizado pelo método intuitivo, com exceção do primeiro ano em que o professor deveria propiciar aos alunos conhecer o método dedutivo. Do aluno, deveriam ser solicitadas atividades constantes para que exercesse um papel ativo na aprendizagem. Dever-se-ia renunciar a prática abusiva de repetições e decoreba por parte dos alunos. O ensino de matemática deveria ser conduzido de forma que o aluno por si só, nas atividades, formulasse o próprio conhecimento. Ao professor, cabia prender a atenção dos alunos em atividades que lhe propiciassem aprender fazendo.

De acordo com esse programa, no primeiro ano da Escola Normal deveria haver duas aulas de matemática por semana e serem estudados os seguintes conteúdos: Formação dos Números; Grafia dos Números; Numeração das frações ordinárias e decimais; Notação de dinheiro; Numeração romana; Símbolos algébricos e Números relativos (MARANHÃO, 1934).

O segundo tópico do programa do Maranhão (1934) aborda os seguintes conteúdos: as operações aritméticas; cálculos abreviados; numerosos exercícios de cálculos mentais; operações que contenham Álgebra; Noção de Potência; Monômios e Polinômios; Cálculos e Relações com termos semelhantes; Aplicações de cálculos; Linhas, Grandezas, Ângulos, Circunferência e Áreas. No terceiro tópico, os conteúdos eram: cálculos de potência, multiplicação de monômios e polinômios, potência de monômios, quadrado de um binômio, noções de áreas.

No quarto tópico desse programa constam: múltiplo e divisores, critérios de divisibilidades, decomposição de números em fatores primos, composição de M.D.C e M.M.C, área e círculo. O penúltimo tópico abrange: divisão das unidades, como frações, números mistos, cálculo com frações e volumes. O

---

<sup>15</sup> “[...] método dedutivo (juízo analítico, que vai do geral para o particular)” (SOUZA, 2013, p122).

último tópico desse primeiro ano do ensino normal abarca os seguintes conteúdos: sistema métrico decimal, equação do primeiro grau e problemas simples (MARANHÃO,1934).

No segundo ano letivo do Ensino Normal, especificamente para a Matemática, os conteúdos apresentados no Programa do Maranhão para esse nível de ensino são: noções de divisibilidade de números primos; raiz quadrada de números inteiros e de frações; medidas de áreas e ângulos; retas paralelas e perpendiculares; quadriláteros; grandezas proporcionais e suas comparações; razão e proporção; números inversos; figuras semelhantes; escala; estudos de gráficos; porcentagem; multiplicação de polinômios; divisão de monômio e polinômio e sua raiz quadrada; equações inteiras, numéricas e fracionárias do 1º grau com 1 e 2 incógnitas; métodos de resoluções, tais como, substituição, composição e redução ao mesmo coeficiente; e numerosos problemas (MARANHÃO,1934).

No terceiro ano da Escola Normal do Maranhão, em 1934, as normalistas tinham três aulas de matemática por semana e estudavam os seguintes conteúdos: revisão da matéria lecionada no 1º e 2º ano; raiz cúbica de números inteiros, de frações e de polinômios simples; rotação e translação; polinômios; relações métricas no triângulo; círculos e linhas; relações métricas no círculo; média proporcional; estudo complementar das áreas; equivalência; fatoração algébrica; frações algébricas; estudo das equações do primeiro grau; soluções negativas; exercícios e problemas; estudo da equação do segundo grau; relação de fórmulas; exercícios e problemas.

Ainda de acordo com o Programa do Maranhão para as Escolas Normais, no quarto e último ano, os alunos tinham também três aulas de matemática por semana que abordavam os conteúdos: noções sucintas de retas; planos; diedros; triedros; prisma; pirâmide; três corpos redondos; razões dos lados dos triângulos e retângulos; primeiras noções de trigonometria envolvendo seno, cosseno e tangente; noções de grandezas; gráficos e revisão da matéria dos programas de matemática, com demonstração pelos métodos indutivos e dedutivos (MARANHÃO, 1934).

Percebe-se, assim, que a Matemática, Geometria e Álgebra se fizeram presentes no currículo das Escolas Normais do Maranhão, no ano de 1934.

### 5.13 PROGRAMA DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL DO PARANÁ (1942)

No Paraná, a primeira Escola Normal pela Lei 456 em 12 de abril de 1876, foi anexa ao Instituto de Preparatórios que era responsável por formar, em nível secundário, jovens que queriam ingressar no curso superior do Paraná. Nesse curso, as disciplinas oferecidas estavam distribuídas em dois anos: gramática nacional, instrução moral e religiosa, pedagogia e metodologia no primeiro ano; geometria e aritmética; geografia e história do Brasil e direito público, no segundo ano. Esse instituto deveria ter anexa uma escola primária na qual os alunos normalistas poderiam realizar as práticas de ensino.

Na década de 1920, foram construídas novas escolas normais nesse estado para suprir as necessidades de qualificação e formação de professores para o curso primário (PARANÁ, 1922). O Boletim, número 20 do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do ano de 1942, trouxe a Organização da Ensino Primário e Normal do Estado do Paraná (Figura 6).

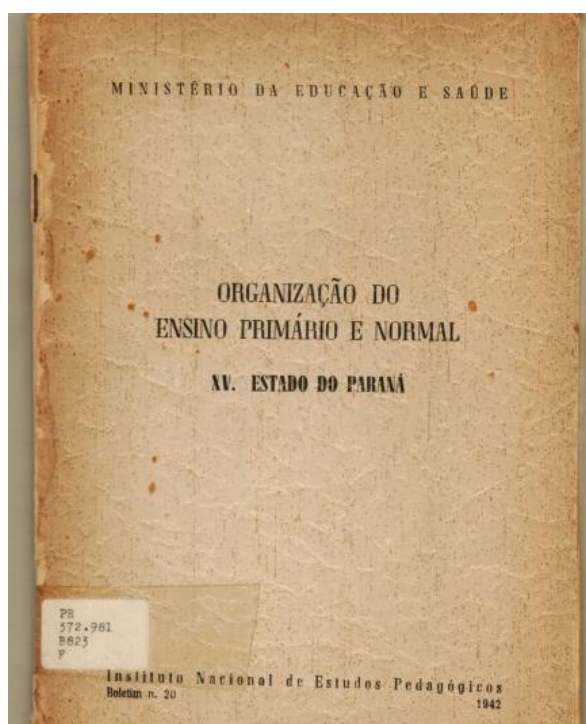


Figura 6: Capa do Programa de Ensino do Paraná  
Fonte: Paraná (1942, p.6)

De acordo com o artigo 7º do Decreto nº 6150 de 10 de janeiro de 1938, a formação dos professores para o ensino primário e pré-primário, no estado

do Paraná, deveria ser feita nas Escolas de Professores, devendo existir uma dessas escolas anexa a cada um dos ginásios mantidos pelo governo estadual (PARANÁ, 1942).

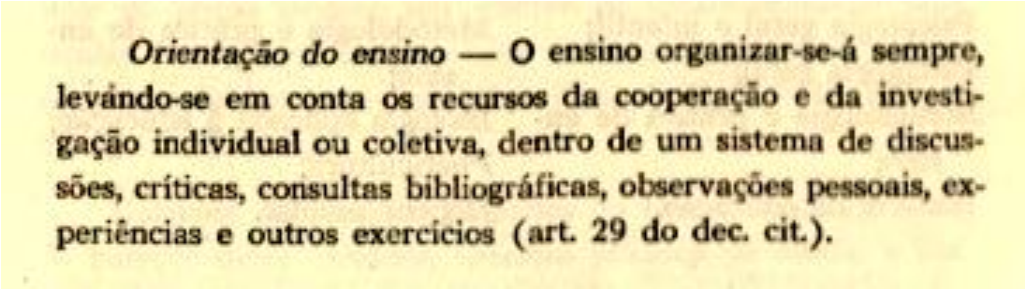
De acordo com o artigo 7 do decreto mencionado e art. 2º do decreto número 6597 de 16 de março de 1938, a duração do curso Normal deveria ser de dois anos e as disciplinas distribuídas em secções de acordo com a seguinte seriação: 1º ano-1ª seção: pedagogia geral, psicologia geral e infantil, história da educação, metodologia e prática de ensino. Na segunda seção desse 1º ano: biologia aplicada à educação; metodologia e prática do ensino, higiene escolar e puericultura (PARANÁ, 1942). De acordo com esse documento, no segundo ano, as seguintes disciplinas (Figura 7):

| 2.º ano:                         |                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| 3.ª secção:                      | 4.ª secção:                       |
| Metodologia e prática de ensino; | Metodologia e prática de ensino;  |
| Sociologia geral;                | Desenho, modelagem e caligrafia;  |
| Sociologia educacional.          | Trabalhos manuais;                |
|                                  | Música e canto orfeônico;         |
|                                  | Noções fundamentais de agronomia; |
|                                  | Educação física;                  |
|                                  | Educação doméstica.               |

Figura 7: Orientações das disciplinas  
Fonte: Paraná (1942, p.13)

O corpo docente da escola de professores deveria ser constituído por chefes de secção e um número de auxiliares suficiente para entender as necessidades do ensino, esses seriam nomeados mediante concurso (PARANÁ, 1942).

As atividades extracurriculares dos alunos deveriam ser estimuladas pelos professores e assistentes técnicos. Essa equipe deveria organizar centros de cultura pedagógica, grupos de estudos, grêmio didático, órgãos de publicidade e associação de cultura geral (PARANÁ, 1942).



*Orientação do ensino* — O ensino organizar-se-á sempre, levando-se em conta os recursos da cooperação e da investigação individual ou coletiva, dentro de um sistema de discussões, críticas, consultas bibliográficas, observações pessoais, experiências e outros exercícios (art. 29 do dec. cit.).

Figura 8: Orientações de ensino  
Fonte: Paraná (1942, p. 14)

Cada Escola de Professores deveria ter anexo um grupo escolar com ensino primário, o qual seria denominado por Escola de Aplicação, funcionaria como centro da prática de ensino e teria obrigatoriamente um curso primário, jardim da infância, e uma escola isolada. Essa escola de Aplicação deveria ser dirigida por um de seus professores, em dependência ao diretor da escola de professores (PARANÁ, 1942).

Como sugestões de ensino nas disciplinas esse documento indica que ao professor cabia a orientação dos alunos em relação aos planos de estudo, experiências, demonstrações, observações nas aulas de prática de ensino e em trabalhos de laboratório, além de estimular o interesse dos alunos pelos estudos teóricos e práticos (PARANÁ, 1942).

Assim, após a análise dos Programas de diferentes estados brasileiros e percepção do que cada um desses programas prescreveu para o ensino nas Escolas Normais, foram feitos cruzamentos entre os programas dos diferentes estados analisados em uma confrontação com as propostas reformistas educacionais vigentes nas diferentes décadas estudadas. Buscou-se por semelhanças e diferenças e apropriações por parte dos elaboradores desses programas em relação às propostas de renovação educacional, nesse período, culminado nas considerações finais desta investigação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar apropriações das propostas reformistas do Movimento da Escola Nova para o ensino de Aritmética, Geometria e Álgebra, nos programas de ensino da Escola Normal publicados em diferentes estados brasileiros, no período de 1910 a 1945. Buscou-se, a partir dos Programas de Ensino publicados nesse período, construir uma história de como os saberes matemáticos foram integrando os currículos na formação dos professores para o ensino primário nas Escolas Normais no Brasil.

Esse período no Brasil foi marcado por inúmeras reformas educativas ocorridas em vários estados do país, as quais tiveram à frente educadores, que, muitas vezes, influenciados por ideais trazidos do exterior, intentaram mudar os rumos da educação brasileira. O auge dessas reformas deu-se na década de 1920, que culminaram na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A Educação Nova foi fundamentada nas ideias de John Dewey, defensor da psicologia como base na educação. Um dos pontos fortes foi a percepção do papel do aluno na escola, pois defendia-se a liberdade para que pudesse observar e pensar em situações educativas, passando assim, a ser o centro do processo educativo. Nessa direção, as metodologias de ensino e aprendizagem deveriam estar sempre voltadas para uma formação humanística do discente. Ao professor, cabia ser um orientador da aprendizagem, propondo aos alunos situações em que pudessem observar, refletir e experimentar.

As reformas ocorridas, nessa época, no Brasil, influenciaram a elaboração de novos programas nos diferentes níveis de ensino devido à atenção com os rumos da educação brasileira. Com a Escola Normal, não foi diferente, pois foi um período de publicação de programas em diferentes estados do país. Tal como Chervel (1990) defende, uma das finalidades do sistema escolar é apresentar as mudanças da cultura educacional e adaptação dessa cultura à sociedade.



As informações constantes nesses programas podem trazer aspectos fundamentais que reflitam características de apropriações do Movimento da Escola Nova em seus diferentes estágios, especificamente em relação ao ensino de Aritmética, Álgebra e Geometria na Escola Normal. Para Chartier (1991), as apropriações podem evidenciar posições e interesses dos atores do processo educativo. No estudo dos artigos dos programas de ensino da Escola Normal, o que se pode levar em conta é que houve orientações dos pensamentos e ações no âmbito educacional, configurando-se em uma perspectiva de como foram compreendidas em cada um dos estados brasileiros.

Nesta pesquisa, as apropriações são observadas e analisadas a partir de conteúdos e orientações sugeridos nos programas de ensino da Escola Normal, para o ensino de Aritmética, Álgebra e Geometria. Os conteúdos não podem ser separados dos métodos, pois são a presença da pedagogia na ciência. Assim, buscaram-se semelhanças ou diferenças para auxiliar na construção dos comparáveis, de tal forma que possam auxiliar em novas questões de circulação entre culturas e os estados, e possibilitar a compreensão das mudanças educacionais, além dos determinantes regionais (VALENTE, 2015).

De modo mais específico, um estudo histórico comparativo dos programas de ensino das Escolas Normais brasileiras, publicados nas décadas de 1910, 1920 e 1930 e 1940, pode contextualizar relações produzidas e difundidas e auxiliar na produção de conhecimentos históricos sobre os saberes matemáticos a ensinar e saberes matemáticos para ensinar (VALENTE, 2017), além de como esses saberes foram mobilizados no contexto de modernização da educação: a Educação Nova.

O primeiro programa de ensino das Escolas Normais analisado neste estudo, foi o de São Paulo de 1911, publicado em um período marcado pela omissão do Estado na condução da educação. Esse programa foi contemporâneo à Reforma Rivadavia Correia (1911), em um período em que prezava pela ampliação dos Cursos Normal e Primário com melhorias no ensino. Ao comparar esse programa aos publicados na década de 1910, por proximidade de publicação, têm-se os do Rio Grande do Norte de 1910, os do Piauí de 1911 e os do Pará de 1912.

Observa-se que a duração do curso era de quatro anos no Rio Grande do Norte e em Piauí, e de três anos, em São Paulo. Esses programas se limitaram a apresentar as disciplinas que seriam ministradas no Curso Normal sem apresentar os conteúdos que deveriam ser ministrados. Outro ponto é que em todos a Aritmética, Álgebra e Geometria estão presentes. No programa do Rio Grande do Norte, os normalistas estudavam essas rubricas nos dois primeiros anos de curso do mesmo modo que em Piauí. No Programa da Escola Normal de São Paulo (1911), estavam distribuídas pelos três anos de curso.

Pode-se trazer, ainda, que, no Programa do Rio Grande do Norte, havia semelhança em relação aos conteúdos ministrados para o Ensino Normal e os indicados para o Ensino Primário. Nesse programa, as orientações sugeriam que o ensino da aritmética fosse realizado por meio da resolução de problemas que se referissem à vida dos alunos. Problemas esses, de caráter prático que lhes despertassem o interesse pela utilidade imediata e lhes propiciasse exercitar o cálculo, a geometria e a álgebra. Essa indicação para a resolução de problemas nos programas de ensino da Escola Normal vem ao encontro das propostas reformistas da Escola Nova. Valente (2014) afirma que, nesse período, os problemas deveriam estar relacionados ao cotidiano dos alunos e considerar a utilização da medida e do cálculo.

A resolução de problemas no ensino de Aritmética, Álgebra e a Geometria, também foi sugerida por dois programas de Ensino da Escola Normal, publicados nos estados do Espírito Santo e do Sergipe, ambos do ano de 1917. Observa-se também que esses programas apresentam, extremamente detalhados, os conteúdos que deveriam ser ministrados para os normalistas. Ao que se nota são conteúdos ensinados na escola primária como números, as operações fundamentais da aritmética e suas operações, por exemplo, e outros que são da esfera do Curso Normal.

Cabe destacar, no Programa do Sergipe (1917), a sugestão para abordar a relação da Pedagogia com a Psicologia, a necessidade de educar os sentidos do aluno, a educação intelectual e sua relevância na vida dos alunos. De acordo com Tanuri (2000) a Pedagogia que embasava o funcionamento das escolas, nesse período da Escola Nova, era fundamentada na Psicologia Experimental que visava aferir a inteligência dos alunos e suas aptidões, em

prol da aprendizagem. Reis Filho (1995), refere-se a esse modelo de ensino com base em uma educação dos sentidos que partisse dos princípios da intuição que exigiria do professor propiciar situações que permitissem a observação e a percepção do aluno.

Assim, percebe-se que desses programas publicados na década de 1910, apenas os do Rio Grande do Norte, do Espírito Santo e de Sergipe trazem menção a metodologias para o ensino na Escola Normal, visto que os outros programas se detêm a apresentar apenas as disciplinas ministradas por ano do curso. Isso é a presença dos saberes para ensinar matemática com apresentação de como abordar o conteúdo com os normalistas, indo além dos saberes a ensinar matemática. Seriam esses alunos professores da escola primária onde teriam que ensinar para as crianças essa ciência de forma intuitiva. Retomando Hofstetter; Schneuwly (2017), pode-se dizer que os normalistas precisavam aprender as práticas de ensino, métodos, procedimentos para ensinar esses conteúdos aos alunos. Esse foi um período em que se deveria considerar o aluno, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, adequando as maneiras de ensinar e aprender matemática.

A década de 1920, conforme já referido, foi berço de inúmeras reformas educativas em diversos estados brasileiros. Sabe-se, ainda, que essas reformas vêm mudar o curso das disciplinas e novos programas são publicados para atender aos objetivos que nem sempre são apenas educativos. Toda reforma está diretamente relacionada ao contexto em que emerge. Essas reformas ao que se pode notar, foram lideradas por expoentes da educação brasileira que, muitas vezes, estavam a par do que estava ocorrendo em nível internacional.

Dessa década de 1920, foram encontrados Programas de Ensino para a Escola Normal do Piauí (1922); Distrito Federal (1924); Pará (1924); Santa Catarina (1928) e outro do Distrito Federal, de 1929. O que se pode notar é que a Aritmética, Geometria e a Álgebra estão presentes em quase todos esses programas, contudo, no Programa de ensino do Piauí, de 1922, não está presente a geometria.

Em relação à abordagem, esse programa do Piauí (1922) se voltou mais ao magistério primário, refletindo uma nova concepção de ensino normal, que agora se preocupava com a competência profissional dos futuros professores

desse nível de ensino. Ainda se pode colocar que foram dadas sugestões de ensino para as normalistas, nas quais a Aritmética e Noções de Álgebra deveriam ser empregadas em cálculos e resolução de problemas nas aulas práticas. Cabe lembrar que a resolução de problemas, segundo Silva (2009), foi amplamente sugerida para o ensino de Matemática, por permitir que os alunos participassem, com liberdade, de situações em que empregariam os conceitos estudados a partir de experiências semelhantes às vividas no seu cotidiano, características do escolanovismo que se fundamentou em um modelo de ensino que desse ao aluno liberdade para pensar de forma que as metodologias de ensino deveriam levar em consideração a ação educacional.

Essa liberdade para os alunos pensarem nas atividades de matemática também se fez presente no Programa do Distrito Federal de 1924, que valorizou a experiência e a observação dos alunos no estudo fundamental das matemáticas. No entanto, simultaneamente, valorizou uma formação intelectual sólida, o que também foi foco do Programa de ensino da Escola Normal do Pará de 1924. Porém, segundo esse programa, os alunos precisavam compreender como aplicar os conceitos aprendidos em situações da vida por meio de exercícios de aplicação e resolução de problemas relacionados ao cotidiano.

Conforme já referido neste estudo, a resolução de problemas do cotidiano dos alunos foi um dos pontos defendidos pela Escola Nova, e um saber para ensinar matemática, em um modo de valorização do lado humano do aluno, sua compreensão da relação do que aprendia na escola e a sua vida prática, o que também foi indicado no Programa do Distrito Federal de 1929. Relacionar as lições de sala de aula à prática também foi uma das sugestões para o professor no Programa de ensino da Escola Normal de Santa Catarina de 1929, por meio da resolução de problemas. Outro ponto característico da Escola Nova nesse programa foi a sugestão para que se estabelecesse a relação da pedagogia com a Psicologia, a Educação dos sentidos das crianças, a Educação da memória com base em metodologias contemporâneas do ensino, saberes para ensinar.

Segundo Valente (2017b), a vaga intuitiva da pedagogia estabeleceu que o primeiro conhecimento do aluno deveria dar-se a partir dos sentidos, ou seja, que ele, através dos sentidos, conseguisse estabelecer relação com as

formas concretas/empíricas da vida cotidiana. Depreende-se que esse tipo de sugestão em um programa da Escola Normal vem confirmar que a especificidade profissional do docente da escola primária deveria estar em direta relação com os saberes para ensinar, visto que os professores são detentores de um saber para ensinar a matemática e as outras matérias de ensino da escola primária, fundamentados nas finalidades que a escola tem em diferentes épocas.

A revolução de 1930, no Brasil, teve início no governo provisório de Getúlio Vargas, chamado de “Segunda República ou República Nova”. Um ano depois, educadores por todo o Brasil realizaram a 4ª edição da Conferência Nacional entrando em discussão os problemas da educação que estavam sendo enfrentados e tiveram apoio do presidente provisório. Essa foi uma década marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde, pela realização da V Conferência Nacional de Educação, com discussões acerca do Movimento da Escola Nova conduzidas pelas redes de comunicação com apoio de órgãos federais e pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, que trazia diretrizes para mudar os rumos da educação nacional em todos os níveis de ensino.

Nota-se que foi uma década em que foram publicados, em diferentes estados, programas de ensino para a Escola Normal analisados neste estudo. As análises mostram que nos programas do Rio Grande do Norte (1930), de Minas Gerais (1930), de Mato Grosso (1931) e do Maranhão (1934) estão presentes a Aritmética e a Geometria, enquanto no programa do Amazonas (1932) e Amazonas (1934) está a rubrica Matemática e, no programa de São Paulo (1930), não foram especificadas Aritmética, Álgebra e Geometria que, provavelmente, eram abordadas em Prática de Ensino e ,ou, em outras matérias de ensino, como Estágio, por exemplo. Apenas nos programas de Mato Grosso (1931) e Maranhão (1934) está a Álgebra.

De um modo mais específico, no Programa do estado do Amazonas, em 1932, evidencia-se a necessidade de novos padrões de administração com inserção de metodologias dinâmicas de ensino mais atualizadas. Em relação ao estado do Rio Grande do Norte, as reformas do Ensino Normal e Ensino Primário foram influenciadas por programas de outros estados brasileiros, de acordo com Assis e Mendes (2014). No estado de Minas Gerais, sobre as

mudanças no ensino na Escola Normal, o regulamento publicado em 1930, traz sobre o papel do aluno como ativo nas atividades, quando refere que o professor deveria solicitar a colaboração dos alunos nas atividades o que vem ao encontro das propostas escolanovistas, conforme colocado por Barbosa e Souza (2012) cuja finalidade educativa, nesse período, passou a ser a compreensão das características dos alunos, de seu processo de desenvolvimento, com base em investigações focadas no estudo das influências familiares e no contexto em que estavam inseridos.

De acordo com o programa de Ensino da Escola Normal do Maranhão, de 1934, observa-se que estava acordado aos preceitos da Escola Nova, visto que vários tópicos para a Disciplina Didática refletem os princípios escolanovistas, como “As Escolas Normais e a Pedagogia Nova”, por exemplo, pois sugere discussões e entendimento do papel da Escola Normal frente à Pedagogia da Escola Nova. Ao que parece havia uma preocupação para que os professores e os normalistas compreendessem a necessidade de inovações na educação tradicional, o que pode ser reconhecido no tópico: “Lição da Escola Tradicional. Lição da Escola Nova”, que permitia fazer um parelho com vantagens e desvantagens na educação tradicional e Educação Nova.

Esse Programa de Ensino para a Escola Normal do Maranhão (1934) também se refere aos alunos mestres, que poderiam trabalhar com seus alunos na escola primária, com destaque para a observação intuitiva de formas ligadas ao cotidiano, com indicação em Didática do tópico “O interesse. Sua Evolução. Centros de Interesse”. Isso é um novo modo de pensar a educação, rompendo com as práticas políticas, sociais e educacionais que faziam parte da escola tradicional. O ensino de matemática deveria ser conduzido de forma que o aluno por si só, nas atividades, formulasse o próprio conhecimento. Como propostas da Escola Nova, cabia ao professor prender a atenção dos alunos em atividades que lhe propiciassem aprender fazendo, e a compreensão do aluno deveria ter por base atividades em que pudesse agir ativamente de forma espontânea (MONARCHA, 2009). Vidal (2013) afirma que, para a inovação da educação, houve ênfase nos centros de interesse e métodos de projetos, que exigiam da criança uma participação ativa na direção de auxiliar no processo de construção do conhecimento. Ainda em Didática, outro tópico desse programa era “A verificação da aprendizagem. Os exames e os testes de

escolaridade” refletem as características da Escola Nova que, ao visar atender aos interesses dos alunos, tinha como proposta para verificar a aprendizagem dos alunos a realização de testes que permitiriam um maior conhecimento dos alunos e um ensino mais voltado a metodologias inovadoras.

Esse foi um período em que houve a valorização do aluno no processo educativo, a realização de testes psicológicos e pedagógicos, em que os alunos-mestres participariam da organização, sob a orientação do professor de psicologia educacional e aplicação nos alunos do ensino primário, nas escolas anexas. Como defende Monarcha (2008), a intenção era, por meio de essas medidas psicológicas, compreender a aprendizagem e explicar, com base na psicologia, as diferenças individuais dos alunos, o que poderia auxiliar na solução dos problemas da educação.

Com base nesses testes, foram realizados experimentos nas escolas com o emprego de técnicas fundamentadas na psicologia em prol do desenvolvimento do lado humano da criança. Vale lembrar que, de acordo com Monarcha (2008), esses testes fundamentaram novas formas de avaliação da aprendizagem dos alunos, uma das características do escolanovismo. Outras características da Escola Nova identificadas nesse regulamento para a Escola Normal mineira foi a indicação de estudos, ou para os normalistas sobre a natureza da criança, a dinâmica de seus interesses, as formas de seu crescimento mental; atividades realizadas e tendências, o que influenciaria diretamente na ação dos professores e na eficiência do ensino na escola primária nesse período. Vidal (2013) aponta a educação fundamentada no interesse dos alunos como um dos pontos auge desse Movimento.

Os Programas da escola Normal de São Paulo (1930) referem-se a uma formação de professores com base nos princípios escolanovistas, visto que novas disciplinas de formação profissional, como a Biologia e Higiene, a História da Educação e a Sociologia configuraram-se como preceitos didático-pedagógicos. Esse foi um momento em que a Biologia e a Psicologia poderiam fundamentar na educação o reconhecimento das diferenças individuais, para a organização da escola em classes mais homogêneas, sucedendo novos paradigmas (VIDAL, 2013).

Entre 1939 e 1945, no Brasil, o modelo de governo populista foi resultante da industrialização no país, houve a substituição do modelo agrário

pelo modelo nacional-desenvolvimentista para a expansão da indústria brasileira (PASINATO, 2013). Mais especificamente, na área da Educação, em 1942, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, deu início a reformas em áreas do ensino, denominadas Leis Orgânicas do Ensino, elas abarcavam todas as divisões do ensino primário e médio. Conforme já referido neste estudo, a reorganização do ensino primário foi prevista pelo Decreto-lei 8.529 de 02 de janeiro de 1946, que promulgou a Lei Orgânica do Ensino Primário, já o Decreto-lei 8.530 de 02 de janeiro de 1946 promulgou a Lei Orgânica do Ensino Normal (ROMANELLI, 2014).

Na década de 1940, os Institutos de Educação e as Escolas Normais podiam contar com o Jardim de Infância e Escola Primária que funcionavam nas escolas anexas. Essa foi uma época de disseminação das escolas Normais no Brasil e essas escolas formavam professores primários em nível de segundo ciclo e em nível de primeiro ciclo (ALMEIDA, 2006). Em relação à matemática, toda a matemática do programa do Curso Primário era desenvolvida com os normalistas no primeiro ano do curso Normal, e, no terceiro ano desse curso em Prática do Ensino Primário estudavam os conteúdos de livros do curso primário (MOURA; CARVALHO, 2010).

Esse foi o cenário de publicação dos Programas de Ensino para as Escolas Normais do Paraná (1942) e de Mato Grosso (1946) estudados nesta dissertação. O Programa do Paraná não faz menção a disciplina matemática e sim, a outras, como Metodologia e Prática do Ensino em que a matemática, provavelmente era estudada. Já o Programa de Mato Grosso (1946) traz a disciplina Matemática.

Em relação às orientações de ensino dos conceitos, o Programa do Paraná (1942) indica sugestões para que os professores orientassem os alunos sobre planos de estudo, experiências, demonstrações, observações nas aulas de prática de ensino e em trabalhos de laboratório. O objetivo central era estimular o interesse dos alunos pelos estudos teóricos e práticos. O Programa do Mato Grosso (1946) seguia a Lei Orgânica da Escola Normal, o que indica que, como procedimentos de ensino, havia lições, exercícios e trabalhos complementares, devendo haver colaboração entre professores e alunos. Os professores deveriam ainda levar em consideração a autocrítica e a compreensão humana para a orientação do ensino em sala de aula, de modo



que os normalistas se preparassem para serem futuros docentes da escola primária. Os trabalhos complementares no ensino normal deveriam promover entre os alunos normalistas a autonomia em prol dos sentimentos de sociabilidade e de cooperação.

Em alguns programas de ensino da Escola Normal, de diferentes estados, como Maranhão (1934), Sergipe (1917), Espírito Santo (1917) e Pará (1912,1924), foram apresentados conteúdos aritméticos e geométricos que deveriam ser ministrados para os normalistas. Percebe-se que esses currículos prescreveram conteúdos matemáticos que vão além dos ministrados na escola primária. No Programa de Ensino da Escola Normal do Maranhão (1934), por exemplo, destacam-se conteúdos da escola primária, como números, operações (adição, subtração, multiplicação, divisão) e números decimais, mas também outras operações como potenciação e radiciação que não eram vistas nesse nível de ensino. Nos Programas de Ensino da Escola Normal do Sergipe (1917), há destaque para conteúdos, como: os números, operações e propriedades, números decimais, juros simples e composto, entre outros. O programa do Espírito Santo (1917) compreendia estudos dos números, juros simples e compostos, entre outros. Já o programa de ensino do Pará (1912,1924) envolvia números inteiros e frações, o sistema decimal de numeração, progressões e logaritmos, dizimas periódicas, cálculo mental, método de redução à unidade; proporções e suas aplicações.

Esses programas trazem uma amostra de conteúdos que foram apresentados nos programas da Escola Normal em diferentes estados brasileiros. Eles são os saberes matemáticos a ensinar. Conteúdos algébricos e geométricos juntaram-se aos conteúdos aritméticos que abarcavam o estudo dos números e suas operações, fundamentais nos currículos. Esses são os saberes a ensinar que, de acordo com Hofstetter e Schneuwly (2017), são objetos do ensino da docência e têm referência nas disciplinas científicas.

A Resolução de Problemas está nos Programas de Ensino da Escola Normal de Santa Catarina (1928), Sergipe (1917), Rio Grande do Norte (1910,1930) e Espírito Santo (1917). À época da Escola Nova, valorizou-se a resolução de problemas por permitir uma aproximação do ensino de matemática à vida da criança. A resolução de problemas poderia propiciar às crianças a liberdade nas atividades e, em consequência, o desenvolvimento da

autonomia e do conhecimento. Para Valente e Silva (2013), a inserção de problemas que demandassem ferramentas aritméticas para a sua resolução foi uma proposição característica da Escola Nova no intuito de as atividades terem sentido para o aluno. Na Escola Nova, importava que o ensino privilegiasse, além dos conteúdos, trabalhá-los em situações, de acordo com os interesses dos alunos nas aulas, para sua melhor compreensão, o que a resolução de problemas poderia perfeitamente ser interessante em sala de aula.

Nos Programas de Ensino da Escola Normal analisados, percebe-se que os saberes para ensinar matemática misturaram, por vezes, os conteúdos e metodologias de ensino que dessem conta de atender os princípios colocados por esse movimento, por isso, era preciso preparar os normalistas para atuarem como professores nas escolas primárias. Na escola primária, eles teriam que formar os alunos para a vida prática, além de ensinar a Aritmética, a Álgebra e a Geometria e seus primeiros passos no entendimento do aluno. Esses saberes constituíam-se, naquele momento, como a ciência de formas intuitivas. Conforme afirma Valente (2017b), nesse período da Escola Nova, são, portanto, saberes que penetram na cultura escolar como o ensino a partir do concreto, em situações da vida prática do aluno.

Em suma, esta dissertação tomou um direcionamento, cuja pretensão era responder aos objetivos propostos. No entanto, tem-se ciência de que esse percurso não se esgota e que lacunas foram deixadas. Nesta perspectiva, foram evidenciadas diferentes apropriações da Escola Nova, feitas pelos programas publicados no período 1910-1945 para as Escolas Normais no Brasil, no que tange aos saberes a ensinar e para ensinar matemática. Entretanto, esses indícios e as reflexões apresentadas nesta investigação apontam para possibilidades de futuras investigações que confrontem esses Programas para a Escola Normal com revistas pedagógicas, publicadas nesses estados brasileiros, nesse mesmo período.

## REFERÊNCIAS

- AMORIN, S.; FERRONATO, C. O. O progresso de profissionalização docente e a criação da Escola Norma em Sergipe (1827-1879). **Educar em Revista**, Editora UFPP, n. 49, p. 209-225, jul./set. 2013.
- ALMEIDA, J. S. Currículos da Escola Normal paulista (1846- 1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, p. 665-689, set./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminilização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ARANTES, V. F. S.; et al. Alfabetização infantil no ideário pedagógico de Rousseau: fragmentos históricos. IX seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- ARAÚJO, C. B. Z. M. A influência paulista e o Escolanovismo na Escola Normal no sul de Mato Grosso. **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**. Campo Grande, MS, v. 11, n. 21, p. 52-71, 2005. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/viewFile/2578/1822> > Acesso em: 12 nov. 2017.
- AZEVEDO, D. S. L. **Relatório da Diretoria da Escola Normal do Amazonas**. Manaus, 1901.
- AZEVEDO, F.; et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.
- BALÃO, R. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual 1964-2004**. Dissertação (Mestrado Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012.
- BASTOS, M. H. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. **História da Educação**, v. 17, n. 39, p. 231-253, 2013.
- BOMENY, H. Reformas Educacionais. In: ABREU, A. A. **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)**. 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>. > Acesso em: 18 fev. 2018.
- BORGES, R. A. S. et al. As Finalidades da Aritmética no Curso Primário em tempos de Escola Nova. In: PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes elementares matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas 1890-1970**. 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 87-144.

BRAGA, O. F.; THOMAZ NETO, M. J. O. O Ensino de Matemática na Escola Normal do Pará entre o final do século XIX e início do século XX. II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. **Anais ....** Piauí, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Decreto- Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, 1946.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos avançado**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, abr. 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Aprendizagem**, v. 2, p. 177-229, 1990.

CIPRIANI, J. R. **Escola Normal Pedro II (1940-1950)**: um estudo sobre a formação de sujeitos. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2006.

DECRETO nº 214 de 26 de janeiro de 1910. Natal: Jornal A República, 1910.

DETIENNE, M. **Comparar o incomparável**. Aparecida: Ed. Ideias & Letras, 2004.

ESPIRÍTO SANTO. Decreto n. 2876 de 30 de março de 1917. Aprova o Programa de Ensino das escolas públicas do Estado do Espírito Santo. Espírito Santo, 1917.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, mai./jun./jul./ago. 2000.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOUVÊA, M. C. S.; ROSA, W. M. A Escola Normal em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, L. M.; PEIXOTO, A. M. C. (Orgs.) **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria de educação. Belo Horizonte: Secretaria de educação, 2000.

GUIMARÃES, F. M. S. **Divisão regional do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1942. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20RJ/divisaoregionalbrasil.pdf>: 25 de mar. 2017.

HILSDORF, M. L. **História da educação no Brasil**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013000300002&script=sci\\_arctext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013000300002&script=sci_arctext) Acesso em: 15 maio de 2016.

KLODZINSKI, A. F; CORRÊA, R. L. T. A escola nova em perspectiva historiográfica: primeiras aproximações. VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais...** Curitiba, 2007. Disponível em <

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-112-04.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2016.

KULESZA, W. A. Genealogia da escola nova no Brasil. **Educação em Foco**, v. 7, n. 2, p. 83-92, 2002.

LAGE, A. C. P. **Grupo Escolar**. Verbete. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_grupo\\_%20escolar.htm#\\_ftn1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm#_ftn1)> . Acesso em: 25 abr. 2016

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LOPES, S. C. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

LUPINACCI, M. L. V.; BOTIN, M. L. M. Resolução de problemas no ensino de matemática. Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Recife, p. 1–5, 2004.

MARANHÃO, Secretaria de Educação de Educação e Cultura. **Programas aprovados para os cursos Normal e Complementar**, Maranhão, 1934.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 173-182, set. 2009.

MEDINA, D. **A produção oficial do MMM para o ensino primário do estado de São Paulo (1960-1980)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Departamento de Matemática, PUC-SP. São Paulo, 2007.

MENDES, I. A.; ASSIS, M. M. A. A aritmética do ensino primário no Rio Grande do Norte entre 1896 – 1930: o que dizem os relatórios dos presidentes da província. XI Seminário Temático: A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970. **Anais...** Universidade Federal de Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 9.450, de fevereiro de 1930**. Regulamento do ensino da Escola Normal doe estado de Minas Gerais. CAMPOS, F. L. S.; ANDRADA, A. C. R. (Orgs). Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minais Gerais, 1930.

MONARCHA, C. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31" Clemente Quaglio". **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, v. 27, n. 2, p. 25-34, 2007.

\_\_\_\_\_. Testes ABC: origem e desenvolvimento. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-17, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciências, técnica e utopia dos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MOTA, A. B. **A Escola Normal do Amazonas: a formação de uma identidade (1889 - 1945)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Sorocaba (Uniso). Sorocaba, 2015.

MOURA, R. N. A.; CARVALHO, S. M. B. Trajetória de professoras normalistas na década de 50 na região de Campos Gerais, PR: um recorte histórico através da história oral. **Revista HISTEDBR On-Line**. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_095.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_095.htm)> Acesso em: 02 nov. 2010.

NÓVOA, A. **Histoire et comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: EDUCA, 1998.

\_\_\_\_\_. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, p.131-150, 2001. Disponível em: <[L P://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/novoa.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/novoa.pdf)> Acesso em: 23 abr. 2016.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n.73, p. 9-40 dez, 2000.

\_\_\_\_\_. História da educação e comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas/SP: Autores Associados: São Paulo, 2001. p. 5-72.

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). CEFET-MG. Belo Horizonte, 2006.

OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>> Acesso em: 17 nov.2016.

OLIVEIRA, R. T. C.; RODRIGUES, M. V. Escola Normal no sul do estado do Mato Grosso (1930-1950). In: FERRO, O. M. R. (Org.). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796- 2006)**: história, historiografia, instituições escolares e fontes. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009.

PARANÁ. **Relatório do interventor federal do estado do Paraná**. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1942.

PASINATO, D. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina-Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF**, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2013.

PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. – A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação. São Carlos**, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 12 nov. 2017.

PETRY, E. C. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases: uma abordagem orientadora**. Porto Alegre: AGE, 2002.

PIMENTA, S. G. O. **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, M. C. D. (Org.). **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Associação de ex alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório do Presidente Juvenal Lamartine de Faria**. 01 de outubro de 1930.

ROCHA, J. L. Debates sobre o ensino da matemática na década de 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, p. 199-230, jan./jun. 2005.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

SANTA CATARINA, Secretaria de Educação e Cultura. **Programa de ensino da escola normal**. Aprovado pelo Decreto n. 2.218, de 24 de outubro de 1828, Santa Catarina, 1928.

SÃO PAULO. **Decreto n. 5.884, de 21 de Abril de 1933**. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. 1933.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. et al (Org.). **O legado Educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHELBAUER, A. R. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. S.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006.

SOARES, N. P. L.; FERRO, M. A. B. Escola Normal no Piauí: visão história de uma instituição escolar. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. **Anais...** UNICAMP, Campinas-SP, 2006.

SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra/Editora FGV, 2000.

SGANDERLA, A. P. **O ensino de psicologia na Escola Normal em Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SILVA, J. R. **Matemática no ensino primário**: duas paisagens, uma história, muitas interrogações. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual de São Paulo. Rio Claro, 2009.

SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R. Uma breve história do ensinar e aprender matemática nos anos iniciais: uma contribuição para a formação professores. *Revista Educação. Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, v. 15, n. especial, p. 857-871, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/17750/pdf> Acesso em: set. de 2014.

SOUZA, D. C. C. O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 51, p. 122-138, jun. 2013.

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. S.; OLIVEIRA, R. T. C. O ensino secundário em Corumbá – sul de Mato grosso (1928-1940). **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-16, jun. 2008.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

TRINDADE, S. A.; MENEZES, I. R. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 9, n. 36, p. 124-135, 2009.

VALENTE, W. R. A matemática moderna nas escolas do Brasil: um tema para estudos históricos comparativos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 18, p. 19-34, 2006.

\_\_\_\_\_. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática**, UFSC, v. 2, n. 2, p. 28-49, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico e aritmética escolar para o curso primário no Brasil e na Espanha**: tempos de ensino intuitivo. Venda Nova: Bertrand Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A educação Matemática na Escola de Primeiras Letras 1850-1960**: um inventário de fontes. São Paulo: GHEMAT/FAPESP, 2010.

\_\_\_\_\_. O que é número? Intuição versus tradição na história da educação matemática. **Revista Brasileira de História da Matemática**, v. 12, n. 24, p. 21-36, abr./ago. 2012.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia Científica e os Programas de Ensino de Matemática para o Curso Primário: uma análise dos documentos do repositório de conteúdo digital, 1930-1950. XI Seminário Temático: A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970. Universidade Federal de Santa Catarina. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em [seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/ATB4\\_VALENTE\\_art\\_DAC.pdf](http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/ATB4_VALENTE_art_DAC.pdf) Acesso em: 16 outubro. 2016.



\_\_\_\_\_. Cadernos de professores: da matemática para ensinar para a matemática para ensinar ensinada. XV Seminário Temático: Cadernos escolares de alunos e professores e a história da educação matemática, 1890-1990. **Anais...** Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2017a.

\_\_\_\_\_. Dos livros didáticos para os cadernos de matemática: a emergência dos saberes profissionais. **Zetetiké**, Campinas, v.25, n.2, p.254-264, mai./ago. 2017b.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

XAVIER, A. P. S.; SÁ, N. P. A escola normal de Mato Grosso no século XIX. Série-Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 25, p. 123-132, jan./jun. 2008. Disponível em:

<<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/245/216>> Acesso em: 12 nov. 2017